محاضرات خاصة في أصول التربية

تأليف

مجموعة باحثين

الكتاب: محاضرات خاصة في أصول التربية

الكاتب: مجموعة باحثين

الطبعة: ٢٠٢٣



الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com **E-mail:** info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

محاضرات خاصة في أصول التربية / مجموعة من الباحثين،

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

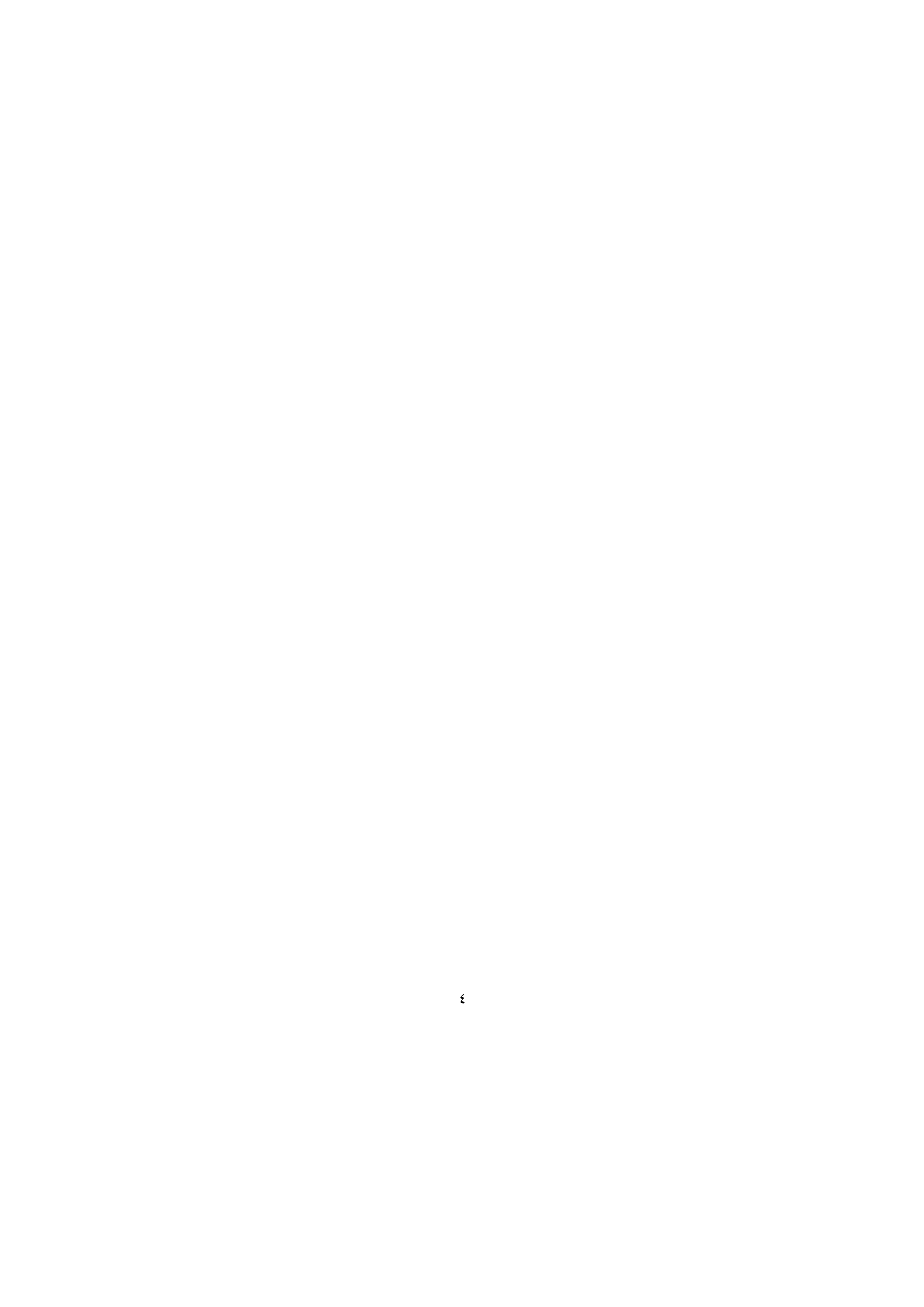
٢٣٧ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٤ – ٥٧٨ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ١٦١٦٦ / ٢٠٢٢

محاضرات خاصة في أصول التربية





التربية الحديثة

(ست محاضرات)

تأليف

بوفيه

مدير معهد چان چاك روسو

ترجمة

أمين مرسي قنديل

الطبعة الأولى ١٩٥٠

مقدمة

هذه ست محاضرات في بعض نواحي التربية الحديثة ألقاها جناب الأستاذ بوفيه– مدير معهد چاك چاك روسو في چنيف بسويسرا– بدار الجمعية الجغرافية الملكية بالقاهرة في شهري أكتوبر ونوفمبر سنة ١٩٣٤؛ والأستاذ بوڤيه علم من أعلام التربية الحديثة وله فيها شهرة عالمية.

فلما علم معهد التربية بالقاهرة أن جنابه سيحضر المؤتمر الذي قررت "جماعة التربية الحديثة" عقده في مدينة الرأس بجنوب إفريقية في صيف سنة ١٩٣٤ سارع المعهد إلى الاتصال به، بعد موافقة الوزارة، ليزج على مصر بعد فراغه من المؤتمر ليلقي فيها بضع محاضرات في التربية الحديثة اختيرت موضوعاتها مما يهم المشتغلين بالتعليم في مصر الوقوف عليه، فقبل جنابه ورحب بفرصة تمكنه من الاتصال بحركة التربية في مصر، وألقى هذه المحاضرات في دار الجمعية الجغرافية الملكية، وقد حضرتها جمع كبير من رجال التعليم.

وتنقسم هذه المحاضرات مجموعتين اثنين، تدور الأولى حول أصول التربية الحديثة وبعض طرائقها الهامة، وتشمل الثانية مشكلة الامتحانات– تلك المشكلة التي هي موضوع اهتمام كبير من رجال التربية في الأقطار المختلفة.

ويسر المعهد أن يتمكن من طبع هذه المحاضرات ونشرها باللغة العربية حتى يستطيع الأطلاع عليها من لم تمكنه الظروف من حضورها، ويرجو أن تكون لقرائها مصدر إلهام وتوجيه لجهودهم نحو ما ترمي إليه التربية الحديثة من عناية صحيحة بالطفل والطفولة.

ولا يسعنا إلا أن نشكر للأستاذ بوڤيه إلقاءه هذه المحاضرات القيمة، ولوزارة معارفنا مسارعتها في السماح لنا بدعوة الأستاذ وبطبع هذه المحاضرات ونشرها. وكذلك نشكر أساتذة المعهد الذين عاونوا حضرة الأستاذ أمين مرسي قنديل وكيله على نقلها إلى اللغة العربية.

ونرجو أن نوفق إلى الإكثار من أمثال هذه المحاضرات والمطبوعات حتى تكون الصلة وثيقة بين رجال التعليم في مصر وبين الآراء الحديثة في التربية في البلاد الأخرى،

ناظر معهد التربية
أمين سامي حسونه

المحاضرة الأولى

أسس التربية الحديثة ومشاكلها

أصبحت الدعوة إلى التربية الحديثة اليوم حركة واسعة تيسر لها أن تضم جموعا حافلة في مؤتمرات دولية ومحلية يحضرها ألوف من المعلمين وممثلو عدد كبير من وزارات المعارف التي تزعم أنها اعتنقت مبادئها وممارستها بالفعل. فالنفر القليلون من روّاد التربية الحديثة الين اجتمعوا في "كاليه" في سنة ١٩٢٢، قد وضعوا أساس حركة عامة، ولذا صار من الضروري أن نبين على وجه التحديد ما نعني ب"التربية الحديثة" و ب"بالمدارس الحديثة"، فإن هذه الألفاظ في حد ذاتها لم تلبث أن تفقد ما لها من معنى، ومثلها في ذلك مثل "الجامع الجديد" الذي رأيته في قبرص منذ أيام قليلة وهو الآن أطلال، ومثل "القنطرة الجديدة" في باريس وهي اليوم تكاد تكون أقدم القناطرة المقامة على نهر السين.

ومن بين الأصول والمباديء العامة الكثيرة في هذا الموضوع، يمكننا أن نختار طائفة منها ونبرزها على أنها صفات أساسية مميزة للتربية الحديثة، كتأكيد أهمية الطفل أو العناية بفكرة الميل والاهتمام، أو اتصال المدرسة بالمجتمع. على أن القليل من التأمل يبين لنا أن كلا من هذه المباديء قد وجد قبل التربية الحديثة، فإذا ما كتب رج (Rugg) عن "المدرسة التي مركزها الطفل"، وإذا ما فاخر الألمان بالإصلاح الذي "يبدأ من الطفل"

وإذا ما اتخذنا نحن شعارنا في معهد چان چاك روسو: "يتعلن المعلم من الطفل" (Discat a puero magister)، فمن المعروف أن أحد لم يكن أكثر غيره على الطفل من شيخ المربين بستالوتزي (Pestalozzi)، وأن فكرة الميل والاهتمام قد سبق إليها هربارت وجعلها محور نظريته في التربية. وليس من الصعب كذلك أن نبين أن چون ديوي (Dewey) لم يكن في كتابة "المدرسة والمجتمع" أول من قال بضرورة الاتصال الوثيق بين التربية والوسط الاجتماعي، بل قد سبقه إلى ذلك الكثيرون في كل هيئة تعليمية وجدت في كنف الدول أو الكنائس أو الجماعات على اختلاف أنواعها.

ومن المهم أن نبني تعريفنا للتربية الحديثة على أساس لا نغمط فيه فضل المدارس القديمة؛ فليس أبعد عن الصواب من أن يظن البعض أن الذين يتكلمون عن "التربية الحديثة" إنما يقصدون بذلك الدعاية لنوع خاص من التربية يفضلونه والحط من قدر نوع آخر لا يميلون إليه، من غير أن يعنوا بتحديد الأسباب التي تبرر هذا التفضيل.

والذي يبدو لي أن الحد الفاصل بين القديم والجديد هو في اختلاف النظر إلى الصفات الأساسية للطفولة. فإلى وقت قريب كان أكثر ما يسترعي نظر المعلمين في الطفل قدرته العجيبة من حيث هو كائن مستقبل (Receptive)، يتقبل في سنواته الأولى شتى أنواع المعلومات ويختزنها في ذاكرته بسهولة، وتنطبع فيه العادات، صالحة كانت أم طالحة، من غير عناء، وتثبت هذه العادات وتلك المعلومات في نفسه فلا يسهل محوها.

وكان الرأي الشائع أن ما يفوت الإنسان تعلمه في صغره لن يستطيع تحصيله في كبره بعد أن تقبل هذه القدرة على التقبل فيه. ولذا كانت الصورة التي يتخيلها المربون للطفل من عهد قدماء اليونان إلى القرون الوسطى ثم إلى أيام چون لوك (John Locke) هي صورة تمثل فيها عقل الطفل بلوح من الشمع تنطبع عليه الآثار الحسية ونتائج التعليم انطباعا لا يمحى؛ أو هي صورة القطعة من الصلصال في يد الخزاف يشكلها كما يشاء. وما دام ذهن الطفل له هذه القدرة العجيبة على الاستقبال فلننتهز هذه الفرصة لملئه بشتى المعارف من ألفاظ وأشكال وحقائق، ولنبادر إلى تشكيل خلقع وصبه في قالب ثابت جميل في هذه الفترة التي يكون للمؤثرات الخارجية فيها ذلك الأثر البليغ.

وأن مجرد النظر في هذه الصورة للطفولة لكاف للدلالة على ما فيها من عناصر صواب لا تنطر. فإذا كانت التربية القديمة– كما أعتقد– مبنية على أساس أن الطفل قابل، فليس معني ذلك أن هذا الأساس واه، وأنه يحق لنا أن نهدم كل ما بنى عليه. ومع ذلك فهمناك تربية حديثة. وإذا لم يكن من الصواب إطراح الفكرة القديمة عن الطفولة اطراحاً كليا، فإن من اللازم تكملتها بوجهة نظر جديدة. فالطفل قابل، ولكن من الخطأ أن نظن أن قابليته هذه هي صفته الوحيدة أو الأساسية. ولا شك أننا كنا ندرك طول الزمن الماضي كله أن صور الشمع والصلصال هذه لا تعدو أن تكون صوراً وتشبيهات، فلا يصح اعتبارها وصفا أو تعريفا لعقل الطفل. فالطفل

ليس مادة عديمة الحياة كالشمع أو الصلصال، ولكنه كائن حي، والحياة لا يمكن تعريفها إذا أهملنا قدرة الكائن الحي على تلبية دواعي بيئته، فالحياة تنطوي على التلبية أو رد الفعل، أي على النشاط والفاعلية. وإذا كان الطفل كائنا حيا فهو بالضرورة فاعل، نشيط.

وربما كانت هذه الحقائق معروفة من قديم الزمان. ولكن "علم نفس الطفل" (وهو علم حديث لم يكد يمضي على بدء وجوده الحقيقي أكثر من ٤٠ سنة) قد وجه نظرنا إلى سبب آخر يدعو إلى اعتبار الطفل نشيطا فعالا بالضرورة. فالطفل ليس حيواناً فحسب، ولكنه حيوان ناشيء حدث. والحداثة يمكن تعريفها بأنها عهد النمو، ومن المعروف أن النشاط هو العامل الهام في النمو الجسمي والعقلي.

وقد بين هذا بشكل أخاذ العالم الألماني كارل جروس (Karl Gross) في كتابه المشهور عن لعب الحيوان. وقد ظل اللعب مدة طويلة من المشاكل التي تواجه علماء النفس، إذ لماذا يستنفد الإنسان كل ذلك القدر من طاقته في أمور يبدو أنها لا تؤدي إلى نتيجة تستحق الذكر؟ لم يجد العلماء جوابا شافيا عن هذا السؤال طالما كانوا يقصرون نظرهم على لعب الراشدين. ولكن جروس بين أن اللعب عند أنواع الحيوان هو في الغالب – إن لم يكن دائما– من خصائص الصغار وحدهم. وفوق ذلك كشف عن أمرين بسيطين، ولكنهما يلقيان ضوءا وضاحا على الموضوع. أولهما أن لكل نوع من أنواع الحيوان ألعابه الخاصة، فالقطيطة تجري وراء لفافة الخيط أو ورقة شجر جافة، ولا يفعل ذلك

فرخ الدجاجة أو الطفل البشري. وقد تلعب صغار الماعز بأن ينطح بعضها بعضا، ولكنك لا ترى جروا أو حمارا صغيرا يفعل مثل هذا. والأمر الثاني أن أنواع اللعب الخاصة بكل حيوان لها علاقة ببعض أنواع السلوك المفيدة لذلك الحيوان في كبره. فالقطة تنقض على الخرقة المتحركة في وقت لا تكون فيه قادرة على الجري وراء الفيران، لكنها ستصطاد الفيران في مستقبل حياتها بطريقة مماثلة للطريقة التي تستعملها الآن في القبض على الخرقة أو لفافة الخيط. والعنزة حينما يتم نمو قرنيها ستستفيد من الحركات التي مارستها برأسها وهي صغيرة، وكل هذا معناه أن اللعب عند صغار الحيوان يمكن أن يعد تمرينا إعداديا لازما لنمو وظائف أعضائها.

وقد كان صديقي كلاباريد (Claparède) الذي نعرفونه حق المعرفة أول من بين ما للحقائق التي كشفها جروس من الأهمية العظمى للتربية. فإذا كان الطفل يقضي معظم وقته في اللعب، فإن هذا هو الشيء الطبيعي الذي ينتظر منه؛ فاللعب هو الطريقة التي أعدتها الطبيعة لإظهار استعدادات الطفل الجسمية والعقلية ولنموها. وإننا لنحسن صنعا، نحن معاشر المعلمين، إذا تابعنا الطبيعة في أسلوبها. ولكنكم ترون كيف يؤدي بنا هذا كله إلى اعتبار الطفل فاعلا أو نشيطاً بالضرورة بحكم كونه كائنا حيا في طور النمو.

وخلاصة القول أن عصرا جديدا في تاريخ التربية قد بدأ منذ اللحظة التي انتقل فيها جل اهتمامنا من قابلية الطفل أو قدرته على التلقي إلى فاعليته أو نزوعه إلى النشاط والعمل.

وقد يبدو لكم كل هذا من الأمور الظاهرة التي لا تحتاج إلى تدليل؛ وقد يكون من الواجب على أن اعتذر عن إطالتي الحديث في نقط لا تظهر ذات خطر كبير، ولكني لا أحسب نفسي مبالغاً إذا قررت جميع مشاكل التربية بلا استثناء تبدو لنا في شكل جديد متى تحولنا إلى وجهة النظر الجديدة هذه. ولضيق الوقت سأضرب لذلك بعض الأمثلة وأترك لكم لذة كشف غيرها.

إن مجرد دخول غرفة الدراسة والنظر إلى ما فيها من أثاث وكيف رتب، كاف للحكم على أي الاتجاهين هو السائد على عقل المعلم أو السلطات المدرسية. فما اسم المكان الذي يعد ليتلقى الطلاب فيه المعلومات عن طريق الأذن والعين على الغالب؟ قاعة الاستماع أو المسمع (auditory) وما اسم المكان الذي يعد ليقوم الطلاب فيه بنوع من أنواع النشاط؟ قاعة العمل أو المعمل (Laboratory) أو المصنع أو (الورشة) (Workshop) والآن من أي النوعين غرف الدراسة بمدارسنا. أمسامع هي أم معامل ومصانع؟

ثم انظر إلى بناء المدرسة بوجه عام. ما نسبة الصالات المعدة للنشاط العملي فيها؟ وما نسبة الغرف التي لا تسمح للتلاميذ إلا بأن يجلسوا ويفتحوا عيونهم وآذانهم، ينظرون إلى سبورة أو خريطة وينصتون إلى صوت المعلم؟

وجدول الدروس ما شانه؟ إذا كان ما يعنينا هو إصغاء التلاميذ فإننا سنحاول تقصير الحصص، لأننا نعلم حق العلم أن المدة التي يستطيع

التلميذ أن يواصل الانتباه فيها لما يلقى عليه ليست طويلة. أما في المدارس الحديثة، فالمشكلة على العكس من ذلك تماما: هي كيف نرتب الأمور بحيث نهيء للتلميذ الفرصة لأن يستمر نشاطه في الموضوع الواحد أطول مدة ممكنة. فإننا نحن البالغين إذا شرعنا في عمل لا نحب أن نقاطع بعد نصف ساعة أو ٤٥ دقيقة، فلم نقاطعه إذن مادمنا نريد أن ندربه على نوع من العمل شبيه بعملنا؟

والكتب المدرسية كيف نجدها؟ إن الكتب المقررة المدارس التي تسير على الأساليب القديمة قد أدخل عليها تحسين عجيب. فهي تطبع طبعا واضحا بقدر الإمكان، وقد أضيفت إليها الجداول والخرائط والملخصات، وجعلت الكلمات الهامة بخط ثقيل يلفت النظر إليها. وكل ما في هذه الكتب من صور وخرائط وغير ذلك إنما يقصد به مساعدة الذاكرة البصرية وهي أهم ما تعني به المدارس القديمة من القوى العقلية. أما الكتب في المدارس الحديثة فلابد أن تكون مخالفة لذلك تمام المخالفة، فهي ليست مخازن لمعلومات متراكمة، ولكنها آلات أعدت لاستعمال التلاميذ. ومع أنه لم يكمل بعد إعداد كل الكتب التي تلزم للمدارس الحديثة، فإن في وسعنا أن نذكر مثالا واحدا على الأقل يمثل ذلك الصنف من الكتب أحسن تمثيل، وهو القاموس الموسوعي ذو الحجم المعتدل بحيث يسهل تناوله على التلاميذ. وقد كانت فرنسا بظهور قاموس جازسسه (Gazier) وقاومس لاروس (Larousse) فيها أول بلاد وضعت هذه الآلات

البديعة بتحصيل المعارف في أيدي التلاميذ، وتبع ذلك ظهور قاموس ملزس (Melzi) في اللغة الايطالية وآخر في اللغة الألمانية؛ ولا شك أنه ظهر أمثال ذلك في سائر اللغات الآن). وظاهر أنه لا يمكنك استخدام القاموس كما يستخدم كتاب مدرسي عادي، وأقصد بهذا أنه ليس في وسعك أن تحمل ذاكرتك كل ما فيه من غير تمييز، وإنما ترجع إليه كلما احتجت إلى معلومات تستعين بها على حل مشكلة معينة في الهجاء أو النحو أو التاريخ أو الجغرافية. فعند الاستعانة بالقاموس يكون العقل نشيطا، وليس مستقبلا فحسب.

ولنلقي بالنا إلى لفظة "مشكلة" التي ورد ذكرها في الحديث الآن. فإن هذه اللفظة من مميزات المدارس الحديثة إلى حد أن " كلاباريد" قد استعملها للدلالة على ما يجب أن نواجه به عقل التلميذ في كل درس. لأن المشكلة هي المحرك للنشاط العقلي. فالدرس الذي يتكون من عرض الحقائق قد يملأ الذاكرة إذا اتخذت الحيطة، لحسن استقبال هذه الحقائق، أما التفكير العقلي فإنه يثار في العقل من طريق يخالف ذلك تماما، وهو طريق التوجه إلى الميول الحية في الطفل.

ومعنى هذا أن نظام المدرسة الحديثة لا يمكن أن يكون نظام الجمود والصمت الذي يطالب به جمع من المستمعين المستقبلين، وكلنا نعلم أن المعمل أو المصنع الدقيق في نظاكه قد يبيح– بل قد يتطلب– شيئا من الحركة وتبادل المعلومات.

وكذلك يتأثر بتغير وجهة النظر في التربية واجب المعلم أو المعلمة وكيفية إعدادهما لعملهما. وإني أترك لكم أن تضيفوا إلى هذه الآراء العامة التي أتيت عليها، ما ترونه لازما من التفاصيل. وسنعود لبعض المسائل التي أثيرت في المحادثات القادمة.

المحاضرةالثانية

بعض الطرق الحديثة- المشروعات- دكرولي

أتيح لي في حديثي الأول أن أبين أن أساس التربية الحديثة اعتبار الطفل كائناً حياً له نشاطه التلقائي وغرائزه وميوله؛ أما نصيبي في هذه الحركة فهو أني صغت التعبير الفرنسي (L'école active) ومعناه (المدرسة النشيطة)، للدلالة على ما أسماه جورج كرشنشتاينر (George Kirschensteiner) في ألمانيا (Die Arbettschule). وقد خيل إلي أن هذه التسمية ومعناها الحرفي (مدرسة العمل، تنطوي على شيء من اللبس، وأن نوع العمل الذي قصد مربي ميونيخ الكبير أن ينشره في المدارس التي يشرف عليها يحتاج إلى وصف أدق. ولشد ما اغتبطت حين سمعت كرشنشتاينر نفسه يصرح لي بأنه يرى أن الترجمة الفرنسية أدق في تأدية الفكرة التي قصد التعبير عنها من الأصل الألماني. إلا أنه لا بد لي أن أعترف بأن اسم "مدارس النشاط" لم يرض كل الناس. وقد نشأ حوله شيء من سوء الفهم. ولذا يفضل صديقي كلاباريد أن يستعمل اسم (Functional Education) "الرتبية الوظيفية" لما فيه من إشارة إلى النظرية البيولوجية التي تجعل النمو نتيجة للعمل، أي لقيام العضو بوظيفته. وقد بين كلاباريد أن مواطنه العبقري چان چاك روسو كان أول من نادى بهذا النوع من التربية نداء صحيحا في كتابه "أميل".

وإذا بحثنا في أمريكا عن أكثر التعبيرات التي تؤدي هذه الفكرة تداولاً وجدنا اسما نشعر أنه في حاجة إلى شيء من التعليق وهو اسم "طريقة المشروعات" (The Project Method) لصاحبه كلباتريك (Kilpatrick) الأستاذ بجامعة كولمبيا في نيويورك. وإذا كانت مهمة المدرسة أن تعدّ تلاميذها ليصبحوا رجالا نافعين فمن الحق أن نبحث عن مميزات نشاط الراشدين. وإذا فعلنا ذلك استطعنا أن نميز في سلوك الراشد وحدات للنشاط قائمة بذاتها، وكل منها تستمد وحدتها من وجود غرض واحد يتخللها. فهذا الغرض، سواء اخترناه من تلقاء أنفسنا أو جاءنا من وحي الغير وقبلناه– يتسلط على عقولنا فنوجه جهودنا عن طيب خاطر لتحقيقه. ويحدث ذلك كله دائما في محيط اجتماعي، من غير أن يغيب عن بالنا الغرض الاجتماعي من النشاط الذي نقوم به. وهذا "النشاط الذي يرمي إلى غرض يجدّ الإنسان في تحقيقه بدافع من نفسه وفي محيط اجتماعي" هو ما يسميه كلباتريك "بالمشروع". وهناك بالطبع أنواع عدة من المشروعات؛ ولكن ولكن مميزات المشروع واحدة سواء أكان المقصود إعداد محاضرة أم إصلاح دراجة. ومن واجب المدرس أن يراعي أن كل عمل يجرى في المدرسة يتخذ شكل مشروع.

ولنحاول الآن أن نشرح القصد من ذلك. فكل مشروع– من كتابة مقال لمجلة المدرسة إلى بناء حظيرة للأرانب– يمكن تحليله إلى أربع مراحل متتالية:

فالمرحلة الأولة هي مرحلة اختيار للغرض الذي يراد بلوغه وتحديد ذلك الغرض (إذ يجب أن يعرف التلاميذ ما الذي يسعون لتحقيقه، ولماذا يسعون لذلك؟).

والمرحلة الثانية مرحلة المناقشة في الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الغرض ورسم الخطط اللازمة. ففيها يفكر التلاميذ مقدما في الخطوات التي يتعين عليهم أن يخطوها، وفي الغايات القريبة التي يجب أن يصلوا إليها قبل بلوغ الغرض النهائي.

والمرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ الفعلي للخطة المرسومة.

والمرحلة الرابعة مرجلة تقدير قيمة النتيجة: هل تحقق الغرض الأصلي فعلا؟ وهل كان في الإمكان تحقيقه من طريق أقصر وأقل عناء؟ وهل تدلنا التجارب على أن الوسائل التي اتخذت لتحقيقه يمكن أن تتحسن؟

وهذه الخطوات التي تتبع في التعليم بمدارس النشاط تحل محل خطوات هربارت الشكلية التي ظلت نصف قرن من الزمان مسيطرة على مدارس المعلمين في جميع أنحاء العالم. وهنا ترون أن التحليل التقليدي للدرس إلى تمهيد وعرض وربط وتعميم وتطبيق إنما كان تطبيقا لقوانين التذكر، في حين أن مراحل كلباتريك ليست إلا خطوات لعملية النشاط نفسها.

وكلباتريك كما تعلمون يعد نفسه تلميذا للفيلسوف "العملي" چون ديوي. وفي الواقع ترى صلة متينة بين المخلص السابق وبين تحليل عملية

التفكير الذي وصفه ديوي في كتابه "كيف نفكر" إذ جعل خطوات التفكير كما يأتي:

أولا– وجود مشكلة.

ثانيا– صوغ فرض.

ثالثا– تجريب الفرض.

رابعا– نقد الحل الذي نصل إليه.

فنقطة البداية هي المشكلة، إذ لا يمكن أن يوجد تفكير حقيقي ينطوي على النشاط إلا وهو ناشيء من مكشلة تثيرها عقبة أمامنا. فإننا لا نفكر في الشوارع التي تسير فيها عند ذهابنا من المنزل إلى المدرسة إلا إذا اعترضت الطريق المألوف عقبة ما، واضطرتنا إلى تخيل وسيلة نستطيع بها أن نجتاز هذه العقبة. وكذلك لا يمكن أن نصل إلى تدريب التلاميذ في مدارسنا على التفكير مالم نوجه عنايتنا إلى أن نثير في عقولهم مشاكل تبعث فيهم الاهتمام، ويشعرون أنها حقيقة حية جديرة بالحل.

وكلمة (الاهتمام) هذه جديرة بالبحث الدقيق، وقد يكون من المفيد أن نتبع ديوي في تحليله البارع لها. فالنشاط يمكن أن يجلب لصاحبه نوعين من اللذة والارتياح يختلفان فيما بينهما تمام الاختلاف. فالحصول على مرتب حسن يمكن المرء من أن يعول أسرته هو مبعث سرور له. ولكنه لا توجد علاقة ضرورية بين ذلك السرور وبين النشاط الذي أدى إليه، إذ قد

يشعر الإنسان بأن العمل نفسه ثقيل متعب. ففي مثل هذه الحالة نقول أن اهتمام الإنسان بعمله اهتمام خارجي، والجزاء خارجي كذلك، لأن السرور آت من خارج العمل.

ولكن هناك نوعاً آخر من اللذة يمكن أن نسميه بحق لذة ذاتية، فهي لا تنشأ من الخارج بعد انتهاء العمل ولكنها تلازم المجهود الذي نبذله، ويمكن وصفها بأنها نوع من السرور يجده الإنسان في العمل نفسه، ومبعثه– كما اعتدنا القول– "الميل" أي لذة العمل الذاتية. وما ينطبق على عمل الراشد ينطبق بالمثل على العمل الذي يقوم به في المدرسة. فقد نستطيع أن نحملهم على الاهتمام بموضوعاتهم الإنشائية ومسائل الحساب.. الخ بإن نربطها بنوع خارجي من اللذة: كالجوائز والدرجات العالية والترتيب المتقدم، وما شابه ذلك. وكثيراً ما نفعل ذلك في الواقع في مدارسنا بنجاح عظيم. ولكن يجب ألا يعزب عنا أننا بعملنا هذا، وباعتمادنا على خوف التلاميذ من العقاب أو حبهم للثناء لا نؤلف رابطة داخلية بين ذلك العمل واللذة الناشئة منه. فهم لا يحبون العمل ولكنهم يحبون الجائزة. فإذا مازالت الجوائز المدرسية في حياتهم المقبلة ظل ذلك النوع من العمل الذي كان مرتبطا بها متعبا مملا لا يبعث في النفس سرورا. وهذه النتيجة سلبية محضة من وجهة التكوين الخلقي.

وليس الأمر كذلك إذا كان النشاط المدرسي يقوم على الميل الذاتي، بأن يرتبط بإحدى النوعات الفطرية التلقائية العميقة التي نسميها بالغرائز.

فإن وحدة العقل حينذاك تصبح حقيقة واقعة، وترتبط فكرة المجهود الذي يتطلبه العمل بالسرور الذي يجده الإنسان في المجهود نفسه. وفائدة ذلك من الناحية الخلقية واضحة.

وإذا ما وجه إلينا ذلك الاعتراض التافه الذي مؤداه أن الحياة في حاجة إلى مجهود شاق، وأن مهمة المدرسة الرئيسية- هي الإعداد للحياة، لا تسلية الأطفال وتركهم يعملون ما يحبون- إذا وجه إلينا مثل هذا الاعتراض، فإننا نجيب بما أجاب به كلاباريد إذ يقول "التربية الحديثة لا ترمي إلى أن يترك التلاميذ يعملون ما يحبون، بل نريد منهم أن يحبوا ما يعملون".

وقد كان جمع النشاط المدرسي حول "مركز واحد للاهتمام" مطمح أنظار المربين الذين اشتغلوا بالبحث عن أصول التعليم مدة قرن كامل. ولكن "الاهتمام" كان في نظر هربارت (Herbart) وأتباعه صفة من صفات المادة إذا جاز لنا هذا التعبير. فكان يرى أن على السلطات المدرسية المختصة أن تختار مقدما مادة مشوقة وتقدمها للطفل بالطريقة الملائمة. أما في "التربية الوظيفية" في كتابات ديوي وكلاباريد، فإن "الاهتمام" ينظر إليه من ناحية مخالفة لهذه تمام المخالفة، وهي الناحية البيولوجية، فكل كائن في المملكة الحيوانية له ميول حيوية تؤدي به إلى البحث عما يعينه على تحقيق سعادته الشخصية، وترقية جنسه، وإلى تجنب ما يعوقه عن ذلك "فالميل" هو ظهور دوافع ونزعات في شعور الفرد تتجه نحو تحقيق لذة مادية أو عقلية.

وفي أشد المدارس إسرافا في التجديد– وهي التي تسير على طريقة المشروعات– يختار التلاميذ أنفسهم "مركز الاهتما" تبعا لما توحي به الظروف العارضة. وإنك لتجد في كتاب كولنجز (Collinge) البديع المسمى "تجربة في منهج مشروعات" أمثلة حية للمشاكل التي تثيرها الظروف والمناسبات في عقول التلاميذ، وكيف يتخذ منها المعلم حافزاً لهم على البحث والتعلم. فقد أصيب أحد التلاميذ بحمى التبفوئيد فهيأ ذلك للمدرسة فرصة البحث في أسباب هذا المرض وغيره من الأوبئة؛ وقد أدت المناقشة في مشكلة دخول الولايات المتحدة في عصبة الأمم، وكذلك القبض على أحد المجرمين ومحاكمته إلى بحث مسائل نظام الحكومة والتربية الوطنية الخ، وإلى حصول التلاميذ بأنفسهم على يحتاجون إليه من المعلومات. أما نتائج ذلك من ناحية التحصيل المدرسي فمرضية إلى حد يثير الدهشة.

إلا أنه يجب علينا أن نقر أن الإقدام على هذا النوع من التعليم الذي يعتمد على اقتراحات الأطفال التي لا ضابط لها يعتبر في نظر كثير من المدرسين مغامرة خطيرة.

وهنا أود أن أبين لكم بعض الخطط المختلفة للمدارس الحديثة التي استطاعت أن تجد سبيلا وسطا بين تلك الطرق التي أعترف أنها تنطوي على الجرأة، وبين التقاليد الهربارتية التي تقوم باختبار الراشدين للموضوعات التي يرون أنها تشوق الأطفال معتمدين على ما لها من صبغة

تاريخية ضعيفة كقصة روبنسن كروزو وأبطال التوراة والأساطير الجرمانية.. الخ.

فقد اختارت المدارس الروسية أشكال العمل المختلفة كمراكز للاهتمام. وشاهدت في بولنده فكرة طبقت فيها بنجاح عظيم– وأظنها نبتت في الأصل في ڤينا– وهي دراسة بيئات الطفل الاجتماعية في دوائر تتسع على التوالي: الأسرة فالمدرسة، فالقرية أو الحي، فالمدينة، فالمقاطعة، فالأمة، فالعالم أجمع.

ولعل خير هذه الطرق فيما أرى هي الطريقة التي ابتدعها المأسوف عليه الطبيب البلجيكي دكرولي (Decroly) وذلك نظراً لمرونتها العظيمة. وقد شاهدت تطبيقها في مدارس المدن في بلجيكا وچنيف، وفي مدارس القرى في تركيا حيث تطبق بنجاح كبير، وكذلك في جنوب أفريقية فقد سررت بما سمعته عما يجرى هناك من التجارب.

"مراكز الاهتمام" في طريقة دكرولي يختارها المدرس ولكنه يختارها وهو واثق من أنها لا بد أن تثير في نفس الطفل شوقا حيا. وهذه "المراكز" ليست "مواد" تقم إلى الطفل إنما هي حاجات الطفل الدائمة كالطعام والملابس والمسكن والوقاية؛ وهي تتصل اتصالا وثيقا بحياة الطفل نفسها إذا ما تمشيت مع المسول المستشارة كنت واثقا من أنك مخلص للشعار الجميل الذي اتخذه دكرولي وهو "التربية للحياة بواسطة الحياة).

ويجدر بنا أن نقول كلمة عن كيفية تنفيذ هذه الطريقة عمليا. وأول

ما نقول هو أنه كما أن تباع هربارت يوصون باتباع خطوات معينة في تقديم كل موضوع إلى التلاميذ، فكذلك يرى دكرولي أن على المعلم أن يعمل على أن تنح العمليات الآتية من كل مشكلة من المشاكل التي يدرسها الطفل وهي: الملاحظة، والقياس والربط المكاني، والربط الزماني، والتعبير الحسي، والتعبير النظري. وقد تظهر هذه المصطلحات جميعها ألفاظا مجردة.

ولكن إذا ترجمناها إلى لغة المدرسة العادية كانت كما يأتي: مشاهدة الطبيعة، والحساب، والجغرافيا، والتاريه، والرسم وعمل النماذج، واللغة (الكتابة والهجاء، والقراءة والإنشاء) وهي كما ترون تشمل منهاج المدارس الأولية بأكمله.

ولنضرب لذلك مثلا من دروس المبتدئين: "هل تناولت طعام الإفطار هذا الصباح؟ نعم. ماذا تناولت؟ (يندر أن يحتاج المدرس إلى حث التلاميذ على زيادة الملاحظة) تناولت لبنا أو قهوة؟ وكم تناولت منه؟ فنجانا واحدا أو فنجانين؟ كم فنجانا يسعها وعاء اللبن؟ وكم معلقى في الفنجان؟ (القياس).

ثم بعد ذلك: ليست كل الفناجين متساوية. فهلا نستطيع أن نجد طريقة أدق لقياس الكميات؟ (وكرولي يبدأ الحساب دائما بالقياس الحسي المرتبط بخبرات الطفل وجسمه) من أين يأتي اللبن. من اللبان. أين مكان لبانكم؟ هيا نبحث عن جميع حوانيت اللبانين الواقعة في هذه المنطقة (الربط المكاني). فيبحث التلاميذ في الشوارع عن حوانيت المأكولات، أو

يخرج الفصل بأكمله إلى السوق أو إلى المحطة ليشاهد وصول عربات اللبن... الخ.

هل كان قدماء المصريين يتناولون في إفطارهم الألوان نفسها التي نتناولها الآن؟ لم يكن لهم عهد بالقهوة أو السكر. ولم ذلك؟ ومتى بدأ استعمالها؟ (الربط الزمني). وكما توجد لخرائط المدينة والمملكة والعالم كله في الفصل تساعد الارتباطات المكانية، كذلك توجد على جدران فصول مدرسة دكرولي التقاويم والخرائط الزمنية لتساعد على وضع الحقائق التي تتعلق بكل مركز من مراكز الاهتمام في زمنها الصحيح من الأسبوع أو الشهر أو السنة أو من تاريخ العالم كله.

أما الرسم وعمل النماذج فليسا في حاجة إلى التعليق.

أما عن التعبير بالألفاظ، فيجب أن نلفت الأنظار إلى طريقة دكرولي في تعليم القراءة والكتابة. فهي تهيء فرصة للاتصال الوثيق بين هذه المواد الدراسية التقليدية ومراكز الاهتمام أكثر مما هو مستطاع في المدارس العادية. فإن دركولي يعلم القراءة بما يسميه الطريقة الكلية (The Global Method)– وهي طريقة "انظر وقل" كما يسميها الإنجليز؛ وفي هذه الطريقة تدرس الكلمة، وأحيانا الجملة قبل تدريس الحروف. فمن البداية، في درس الإفطار مثلا، يطلب دكرولي إلى الأطفال أن يرسموا صورة لمائدة الإفطار ويكتبوا عليها بعض الكلمات التي تفسر أجزاء الصورة مثل لبن. وعاء. فنجان. الخ وذلك بأن بنقلوا هذه الكلمات كما هي من

السبورة وهم لا يعرفون بعد معنى كل حرف من حروفها. أو هم يستطيعون أثناء بحثهم عن محلات بيع الألبان في المدينة أن ينقلوا العبارات المنقوشة على الحوانيت ويدربوا على الأصوات المرتبطة بها.

وتّميزا المدارس الحديثة المختلفة بعضها عن البعض بما تهتم به من نزعات تعليمية خاصة. فدكرولي يهتم باستخدام غريزة الاقتناء والجمع وما يتصل بها في المراحل المتأخرة من ميل للتصنيف والتمثيل البياني. فكل طفل يجمع ما يميل إليه، ثم يجعله دكرولي يفرغ ما في جيوبه في الفصل. وهناك نجد في البداية ثلاثة صناديق معنونة كالآتي: الحيوان، النباتات، المعادن. وكل من هذه الصناديق مقسم بحيث يفصل المواد الغفل "الخام" عن منتجات الإنسان الصناعية. ثم يشجع الطفل فيما بعد على جمع الصور (من المحلات ومن البطاقات المصورة) وترتيبها وفرزها كلما تقدم في دراسة الحاجات الإنسانية المختلفة التي ترتبط بها.

وللأطفال في مدرسة دكرورلي توجهات عجيبة يصبح فيها الربط المكاني لزماوني فرصة لجمع محصول قيم من الصور الإيضاحية.

وفيما بعد تتجه غريزة الاقتناء نحو جمع الوثائق. لأن المراهقين في المدارس الثانوية لا يزالون يميلون إلى معرفة كيفية توزيع مصادر الأغذية بين البلادا المختلفة فتحل بذلك محاصيل القمح في الروسيا والأرجنتين وما يرتبط بها من الحصائيات محل المناظر المصورة التي كانت تستعمل في السنوات السابقة.

وهذه الطريقة مرنة للغاية لأن الأمور التي اختيرت لجعلها مراكز اهتمام تتصل في الواقع بأهم الميول البشرية.

إن الطرق الأخرى التي سنتحدث عنها فيما بعد تحتاج إلى إعداد طويل، أما هذه الطريقة فيستطيع أي منكم أن يجربها في فصله غدا؛ وهي لا بد ستساعده على جعل درسه حيا شائقا. وستجد بعد مضي سنتين أنك لا زلت توالي تحسين طريقتك في استعمال تلك المراكز لخير الطفل وفائدته العقلية.

وجه إلي أحد المستمعين السؤال الآتي:"كيف نستطيع أن نجعل كل مادة شائقة للتلميذ تسترعى ميوله؟ وكيف يتاح لنا ذلك في دروس النحو والهجاء على وجه خاص؟"

وسأجيب عن هذا السؤال بشيء من الإسهاب لأند داخل في نطاق بحثنا، وهو يتيح لي فرصة بديعة للتوسع في الحديث عن مختلف أنواع المدارس الحديثة ولنبحث في مشاكل المناهج والطرق التي سنعود إليها في المحاضرة الأخيرة عند الكلام على علاقتها بالامتحانات.

والآن، كيف السبيل إلى جعل كل مادة من المواد الدراسية مشوقة مثيرة لاهتمام الطفل؟ لقد ورد الجواب العام عن ذلك فيما سبق من الحديث، وهو: يجعل المادة تشبع رغبة من رغبات الطفل وتسد حاجة من حاجاته. ففي هذه الحالة يتوجه إلى دراسة المادة مدفوعا بنزعة من نزعاته الفطرية التلقائية. ولكن هذا الجواب لا يحل مشكلة الطريقة التي يجب أن تتبع، إذ كيف نربط ميول الطفل بمادة كالإملاء أو النحو؟

سأجيبكم عن هذا بوصف بعض الطرق التي استعملتها مدارس مختلفة في ثلاثة أقطار، وإن كنت لا أعرف على وجه التحقيق ما نوع الصعوبات التي يلاقيها تلاميذكم، أستبعد أنكم لا تجدون في إحدى هذه

الطرق التي جربت وظهر نفعها في البلاد الأخرى ما يمكنكم تطبيقه والانتفاع به في مدارسكم.

وأول ما يخطر ببالي الطريقة التي اتبعت في مدرسة بيرس (Perse) بكمبردج– وهي من أفضل الأمثلة للمدارس الحديثة، وتتصف بالجرأة التامة في تجاربها– وقد وصف لنا المستر كولدول كوك (Caldwell Cook) مدرس اللغة الإنجليزية بها في كتابة الطريف عن "طريف اللعب" (The Play Way) كيف نجح في بث الميل للخط والهجاء في نفوس التلاميذ من سن العاشرة إلى الثانية عشرة. فقد تلا عليهم بعض القصائد الإنجليزية القديمة التي تحتوي على قصص الفرسان في العصور الخالية من أمثال ما قصه الشاعر تنسن (Tennyson) في قصيدته (Cayils of the king) واستثار حماستهم لما قام به هؤلاء الفرسان القدماء من جلائل الأعمال، حتى تقلت نفوسهم إلى كتابة قصائد يتغنى بها مثل التي سمعوها. وكان يشرح لهم كيف كانت الأشعار في سالف الزمان تكتب على لفائف من الجلد وتحلى بحروف جميلة مكتوبة باللونين الأحمر والمذهب. لذلك أراد التلامبذ أن يبذلوا كل ما في وسعهم لكتابة قصائدهم بخط جميل ومن غير خطأ في الهجاء أيضا، حتى لا تقل في روائها عن تلك القصائد القديمة، وفيما بعد استرعتهم القصص التمثيلية، فطمحوا إلى تقليد شكسبير نفسه. وكان عليهم في هذه الحالة كذلك أن يكتبوا ما يؤلفونه بهجاء صحيح.

وفي إحدى المدارس الريفية في القسم الإيطالي من سويسرا وجدت

السنيورة بوسكبتي (Boscbetti) أنه من الصعب أن تستثير شوق التلاميذ– وهم فلاحون من أوساط غير مثقفة– إلى كتابة الموضوعات الإنشائية التي يتطلبها المنهج. فرأت أن تطلب إلى كل منهم أن يكتب لنفسه في كراسته مذكرات يومية بسيطة في سطور قليلة عما يسترعى انتباهه في حياته العادية، ولم تطلب منهم أن يقرءوها بصوت مسموع، فقد كانت في باديء الأمر مذكرات خاصة للتلميذ والمعلمة فقط. وقد شجعتهم فيما بعد على إضافة بعض الرسوم من أن لآخر لتوضيح ما يمتبونه في مذكراتهم. فنجحت هذه الطريقة نجاحا مدهشا.

فكانت تلك المذكرات تسجل ولادة حيوان في المزرعة، أو مجيء طفل جديد في الأسرة، أو وصف بعض الأعياد الريفية أو حصاد المحاصيل الزراعية وجمع الكروم، كل هذا بأسلوب عليه طابع السذاجة والصراحة. وكانت نتيجة التجربة أن زاد فهم المعلمة لتلاميذها وأن أحب التلاميذ الكتابة.

ولكن أعظم تلك الطرق دقة في التطبيق، وربما جاز لي أن أقول أظرفها، هي تلك الطريقة التي اتبعت منذ سنين في عدد من أفقر المدارس الابتدائية في فرنسا. وكانت تلك الطريقة نتيجة لمجهودات مدرس بسيط اسمه مسيو فرينيه (Freinet) وقد أطلق عليها اسم طريقة "المطبعة في التعليم" وفي الحق لو تساءلنا عن أكثر الناس احتياجاً للهجاء الصحيح لوجدنا أنهم بطبيعة الحال عمال المطابع، أولئك الذين يقضون طول النهار

في صف الحروف وعمل التجارب "البروڤات" وإصلاحها. إذن لماذا لا نستفيد من إدخال آلة الطباعة في فصول المدرسة؟ فكر فرينيه في هذا وأحضر مطبعة صغيرة هي لعبة من تلك اللعب التي تباع في كثير من الحوانيت، ثم حسّن آلتها وهيأها لتكون صالحة لغرضه الخاص؛ ثم جعل الاهتمام الشديد الذي أثاره استعمال حروف المطبعة في أطفال فصله محوراً جمع حوله سائر مواد الدراسة الإبتدائية. فكان يقول لتلاميذه "ليعد كل منكم للغد موضوعا طريفا عما يحدث حولنا الآن نطبع أحسن الموضوعات. وفي اليوم التالي تقرأ كل الموضوعات وتناقش؛ وكان الاختيار متروكا للتلاميذ أنفسهم، مع جواز إضافة شيء للموضوع الذي يختارونه أو تصحيحه في أثناء كتابته على السبورة، مع مراعاة صحة الهجاء بالطبع. وبينما يكون الفصل مشغولا بعمل تحريري أو شفهي يكون التلميذ الذي انتخب طابعا في ذلك اليوم مشغولا بطبع القطعة وعمل التجارب "البروفات" وتصحيحها. وعنجما تنتهي جروس الصباح يكون التلميذ قد طبع صفحة، وتظهر منها نسخ بعدد الأطفال الموجودين في الفصل. فتكون لتلك الصفحة قيمة أجل وأنفع من أي صفحة في أي كتاب من كتب المطالعة أو الكتب الدراسة الأخرى.

وقد أدخلت على هذه الطريقة عناصر تحسين جديدة بعد أن انتشرت وطبقت في مدارس كثيرة في مختلف أنحاء البلاد فأصبحت تلك الصفحات اليومية تغلف بغلاف واحد معين وتحمل عنوانا خاصا بها،

وترسل بالأجر الرخيص الذي ترسل به المطبوعات الدروية بالبريد إلى جميع المدارس المشتركة في تنفيذ هذه الطريقة. وتصل إلى تلاميذ فرينيه بالتالي صفحات كتبها أطفال في مثل سنهم يصفون فيها أفراح الأطفال وأحزانهم في سائر أنحاء البلاد؛ وتلك هي الجغرافية الحية. وإني أذكر لكم أني لم اقرأ في حياتي قصة أعطتني فكرة واضحة عن متاعب أطفال الصيادين، كما اعطتنيها صفحات قليلة كتبها ولد صغير من إحدى المدارس في ميناء صغير في مقاطعة بريتانيا.

وأخالكم ستتساءلون عن الطريقة التي تجعل الإملاء أيضاً مثيراً لشوق التلاميذ وميولهم. ويجدر بي أن أصرح من أول الأمر أن الإملاء قد يكون وسيلة طيبة لاختبار الهجاء، ولكنه وسيلة عقيمة لتعليمه. وتمرين التلاميذ على نقل قطع مكتوبة أجدي كثيراً في تعليم الهجاء من تمرينه على الكتابة من الإملاء. لذلك يحسن بنا أن نراجع خطط الدراسة ونقلل بقدر الإمكان من دروس الإملاء. وينطبق هذا على الأجرومية الفرنسية. أما الأجرومية الإنجليزية فإني لا أذكر بشأنها نتائج البحث الذي أجرته حديثا وزارة المعارف عن تعليم اللغة الإنجليزية في انجلترة وهذا البحث ينحو نفس الاتجاه الذي تكلمت عنه، ويتفق معه في ذلك التقرير الذي وضعه معلمو اللغة الإنجليزية في المدارس المصرية والذي أكدوا فيه أهمية القراءة كغاية ووسيلة لتعليم اللغة. أما نحو اللغة العربية وفائدة هذا النحو في المنهاج فإني أعترف بعجزي عن التكلم فيه.

على أن هذا لا يحل مشكلة المدرس، بل لا يزال له أن يتساءل: إذا وجدت نفسي بإزاء خطة للدراسة معينة وضعتها السلطات المدرسية فيها عدد معين من الساعات لمادة من المواد، فما انا صانع لاستخدام تلك الساعات على أحسن وجه؟ وبأي الغرائز يمكنني أن أربط هذه المادة؟ وللإجابة عن هذا أقول بوجه عام إنه يمكننا في كل وقت أن ننتفع بغريزة الجمع والاقتناء التي تستغلها طريقة "دكرورلي" بنجاح عظيم؛ فكل الأطفال يحبون جمع الأشياء، فلنطالبهم بجمع الكلمات. فبدلا من أن نعطيهم مثلا جدولا من الكلمات التي تنتهي بالحروف (ight) وجدولا آخر بالكلمات التي تنتهي بالحروف (ite) في اللغة الإنجليزية لنكلفهم البحث عن هذه الكلمات بأنفسهم، وعندما يعثرون على واحدة من هذه الكلمات نطلب إليهم وضعها في الموضع المناسب لها في "ألبوم" يعدونه لذلك. فكلمة (Right) يجب أن توضع في الخانة اليمنى وكلمة (Rite) في الخزانة اليسرى ومثل ذلك وغيرها من الكلمات التي لم تكن تخطر لنا ببال ولكنها لا تستعصى على حماسة "الجماعين: وإن وجد التلاميذ صعوبة في تذكر معاني بعض الكلمات فلتكلفهم أن يوضحوها بالرسم إلى جانبها.

والقاعدة الأساسية في كل هذا هي أننا يجب أن نرمي إلى أن يكون التلميذ هو الفاعل. فعليه أن يبحث عن الكلمات ويضعها ويكتبها ويوضحها بالرسم. أما إذا أعطيناه جدولا بالكلمات جاهز فإننا بذلك نعود إلى فكرة نعود إلى فكرة القابلية عن الطفل ونحرمه الفوائد التي

يستطيع أن يجنيها من قيامه هو بالنشاط الذي تقضي به عملية التعلم.

إن الفوق بين الطريقين كبير. ويمكنك أن تقوم بمثل التجربة الآتية:

أطلب من أحد المبتدئين أن يبحث في كتاب أو في قاموس عن أربع أو ست كلمات تنتهي بالحروف (ite) ومثلها تنتهي بالحروف (ight) ثم سجل الوقت اللازم للعثور على هذه الكلمات الثمانية أو الاثنتي عشرة وكتابتها.

وفي اليوم التالي جهز أنت بنفسك قائمة بها ٨ أو ١٢ كلمة أخرى من نفس النوع وقدمها لنفس التلميذ، واترك له مدة تساوي المدة التي لزمت له في اليوم السابق الذي عمل فيه قائمته بنفسه، ودعه يذاكر هذه الكلمات في تلك المدة. ولكي تختبر النتيجة انتظر أسبوعا أو أسبوعين، ثم اطلب من التلميذ أن يسرد عليك الكلمات التي يتذكرها، أو أمل عليه الست عشر كلمة أو الأربع والعشرين التي أخذها. إني لا أشك مطلقا في أنك ستجد أن الكلمات التي جمعها هو بنفسه بنشاطه أثبت في ذاكرته من التي تعلمها عن طريق التلقي والاستقبال.

وبهناك غير هذه ضروب من اللعب عديدة يمكن استعمالها لتعلم مجموعة كلمات. ففي حالة صغار الأطفال يمكن رسم أشكال تدل على الكلمات المنتهية بـ (Light) و(ite) على طرفي قطع الدوميتو تم يطلب من الأطفال أن يرضوا القطع رضا صحيحا بحيث توضع كلمة (Might) ملاصقة لكلمة (Sight) أو (Light) وكلمة (Bite) ملاصقة لكلمة

(Quite) ولكن لا يجوز وضعها ملاصقة لكلمة Bright وهلم جرا.

أما ميادين الجمع في دروس الأجرومية فإنها لا تقع تحت حصر. فيمكن جمع أجزاء الكلام أو الأفعال الشاذة التي تكون من نوع واحد مثل (Sleep Weep Creep) كما يمكن أن تتخذ من كل قائمة كلمات، وكل قاعدة وشواذها في الأجرومية باعثا للتلاميذ على الجمع والتصنيف مع استعمال الأقلام الملونة لكتابة النتيجة بشكل منظم جميل.

وليست غريزة الجمع هي كل ما نستطيع الاستفادة منه. فهناك الميل إلى السيطرة الذي أهم مظاهره الكفاح. ففي وسع المعلم أن يستفيد فائدة كبيرة من غريزة الكفاح والمباراة، وإن كان يجب عليه ألا ينسى الأخطار التي تصاحب الاستعانة بهذه الغريزة القوية. فإذا عقدت في درسك مباراة سواء أفي الهجاء أم في النحو أم في أية مادة أخرى، فكن واثقا من أنك ستثير حماسة واهتماما كبيرين لأنك قد استعنت بغريزة لا تضعف. وأنك لتجد في ذلك من الاهتمام عند التلاميذ ما يجعلك في غنى عن استعمال أي نوع من أنواع الثواب، كالدرجات وغيرها؛ فحسب الفائز لذة الفوز الذاتية وشعوره بأنه قد انتصر في المسابقة. ولعله من المناسب أن أشير هنا إلى الخطة الحكيمة التي تسير عليها حركة الكشافة التي أنشأها السير بادن باول، فهم دائماً يلعبون ألعابا تدخل فيها المنافسة ولكنهم لا يكسبون علامات الشرف التي يفخرون بلبسها على صدورهم أو أذرعهم من طريق المباراة وإنما تعطي لمن بلغ مستوى خاصا من المهارة دلت عليه أعماله.

وفوق هذا فإن المسابقات في الكشافة تكون عادة مسابقات جمعية بين الفرق فكذلك. في الدروس يمكننا أن نتلافى الأخطار الأدبية التي يحتمل أن تنجم عن المنافسة إلى حد بعيد، إذا جمعنا بين غريزة القتال وغريزة التعاون، وذلك بأن نجعل اهتمام التلميذ متجها إلى فوز الجماعة التي ينتمي إليها لا إلى فوزه هو شخصيا.

ولقد سمعت عن لعبة في الأجرومية الإنجليزية تلعب بانتظام في إحدى المدارس الثانوية الفرنسية. فقد قسم الفصل فريقين يلعبان أحدهما ضد الآخر طول السنة؛ وكان كل فريق يسأل الفريق الآخر ثلاثة أسئلة في كل حصة يجب عنها ثلاثة تلاميذ، أولهم يختاره الفريق المسئول (وهم بطبيعة الحال سينتخبون أحسن من يستطيع الإجابة). والثاني يختاره الفريق السائل (وهم طبعا سيختارون من يتوسمون فيه الضعف وعدم القدرة). وأما الثالث فيختاره المدرس (الذي يهمه إعطاء فرصة للإجابة لتلميذ متوسط). ولقد قيل لي إن تقدم هذا الفصل في الأجرومية الإنجليزية كان تقدما مدهشا.

ولعلكم تلاحظون أن أمثلتي الأخيرة مخالفة في نوعها للأمثلة التي ذكرتها في بدء الكلام (طرق كولدول كوك وسليورة وفرينيه). وهذا يقودني إلى الكلام عما أعتقد أنه أهم الفروق التي تميز بين المدارس التي تعترف بأهمية نشاط التلاميذ نشاطا حقيقيا.

فأشد المربين تمشيا مع النزعة التجديدية يعتقدون أن الغرض الوحيد الذي يتعين على المدرسة أن تسعى إليه هو تنمية عقل الطفل بتغذية ميوله

التلقائية ونشاطه الذاتب وتوسيع مداهما. وأما تحصيل المعلومات التي تعد ذات قيمة وكسب المهارة في القرائة والكتابة والحساب فكلها وسائل للوصول إلى هذه الغاية ليس إلا. هذه هي المباديء التي يتبعها كولنجر في طريقته التي تجحت نجاحا يأخذ باللب في مدارس مسورى (Missouri) الريفية.

وهناك مدارس أخرى تعكس هذا الموقف. ففيها لا يزال غرض المدرسة تعليم المواد التقليدية من قراءة وكتابة وحساب ما يرى إضافته إليها من العلوم. وهي تعني باثارة شوق التلاميذ ونشاطهم كي يكون من ذلك وسيلة تكفل الوصول إلى هذا الغرض في إتفاق وسرعة؛ فليس ثم تغيير في المنهج، ولو أن التغيير في تنظيم الفصول وتأثيثها كبير، وأشهر المدارس التي تمثل هذا النوع الأميل إلى المحافظة، والمدارس التي تسير على الطريقة منتسوري أو على طريقة دانتن لمبتكرتها هلن باركهرست (Helen Prakhurst).

أخيراً هناك نوع من المدارس وسط بين هذين النوعين؛ فلا هو يجعل قابلية الطفل خادمة لفاعليته، وإنما يعتبر النشاط والتحصيل غرضين يجب أن نرمي إليهما معا ويسيرا جنبا إلى جنب في المنهج وفي جدول الدروس. وسوف نعود للكلام عن هذا النوع عندما نعرج على مشكلة الامتحانات في التعليم الحديث وذلك في المحاضرة السادسة.

والآن، دعوني أقف وقفة طويلة عند مدارس القسم الثاني:

فطريقة منتسوري طريقة معروفة في جميع أنحاء العالم، وسيظل بعض ما كتبته في كتابها الأول الذي تصف فيه تجاربها الأولى في "بيوت الأطفال" من أبلغ ما كتب عن مباديء التربية: ويكفي أن دعوتها شملت احترام الطفل، وضرورة تنسمه لحياة الحرية، وبينت واجبات المدرس الحديث ولكن من الغريب أنها، بينما قد جاءتنا بأساليب تنطوي على كثير من الحذق والتحايل لتحسين الخط من أول مراحل الدراسة أو لتعليم القسمة المطولة أو لتمكين الطفل من معرفة قواعد النحو فيما بعد، فليس في طريقتها شيء يدلنا على الوقت المناسب لتعليم هذه الأشياء: فهي قد سلمت بالمناهج التقليدية كما هي، واكتفت بأن تبين لنا كيف يمكن استعمال الدوافع الطبيعية في الطفل لتحقيق أغراضنا التعليمية الأصلية.

ويلاحظ مثل هذا أيضاً في طريقة دالتن؛ وهي طريقة نشأت في بلدة صغيرة اسمها دالتن (Dalton) من أعمال ماساتشوستس (Massachusetts) بالولايات المتحدة ثم استعملت في انجلترة بوجه خاص بنجاح باهر.

ولم تغير مس باركهرست المنهج، بل تركته كما هو. ولكن كما أن زميلتها الإيطالية تعطي الطفل حرية كاملة ليتحرك كما يشاء في حجرة قد ملئت بأشياء توجه اتجاهاً خاصاً في أعماله– وهي أجهزة منتسوري الشهيرة– فكذلك في معامل مس باركهرست كل تلميذ حر في انجاز ما يتطلبه المنهج في الوقت الذي يحدده. فله أن يقضي الصباح بأكمله في دراسة الحساب، أو نصفه في العلوم الطبيعية ونصفه الآخر في الأجرومية.

وهو ينتقل من مادة إلى أخرى على حسب ميله. وهذه الحرية تأتي بنتائج مدهشة.

وهناك شرطان أساسيان لنجاح هذه الطريقة وأولهما يتعلق بتنظيم المدرسة والفصول. ففي مدارسنا الأولية توجد فصول يشرف عليها مدرس واحد يدرس لهم جميع المواد الدراسية، ويقضي التلميذ كل وقته في غرفة واحدة حتى ينقل إلى فصل أرقى له غرفة أخرى. أما في طريقة دالتون فالفصول تحوّل إلى معامل، يخصص كل معمل منها لمادة واحدة من المواد الدراسية، ويجهز بكل ما تحتاجه تلك المادة من الكتب والخرائط. فيكون لكل من الحساب، والجغرافية، والتاريخ، والإنشاء، والنحو والهجاء، والتاريخ الطبيعي.. الخ، معمل، وعلى رأس كل معمل من تلك المعامل مدرس يتخصص في المادة. وبذلك يتيسر للأطفال أن ينتقلوا من حجرة إلى أخرى كما يروق لهم في نهاية كل حصة وهم يجدون أنى ذاهبوا من يساعدهم فيما يصادفهم من الصعوبات، ويلاحظ مدى تقدمهم في كل مادة.

أما الشرط الثاني فهو أن كل تلميذ يعطي في أول كل عام منهجاً، قسم فيه العمل المطلوب منه أقساما مفصلة. فبدل أن يوضع مقرر السنة في سطور قليلة كما هو متبع في المناهج المعتادة، يقسم هذا المقرر أقسام يشمل كل منها على عمل نصف السنة أو على عمل شهر، بل قد يكون التقسيم أحياناً إلى مقررات أسبوع فأسبوع، أو حصة فحصة. وبذلك يرى

الطفل أمامهم عمل السنة كلها واصحا مرتبا؛ وقد حددت له المراحل التي يتعين عليه أن يجتازها بالترتيب؛ فليس له شيء من الحرية في اختيار السبيل التي يسلكها ولكنه يعطي الحرية ليقطع كل طريق أمامه– وأمامه بالطبع طرق بعدد المواد الدراسية– بالسرعة الملائمة له. أما المدرس فيلاحظ من سجل كل تلميذ مبلغ وصل إليه، ويستحثه كلما وجده أبطأ كثيراً في مادة خاصة.

ونتائج هذا حسنة. إذ يلذ للأطفال الاستمتاع بالحرية التي منحوها ويشعرون بالمسئولية الملقاة على عاتقهم، والمدرس يرتاح للتخصص في مادة واحدة لأن ذلك يساعده على اتقانها؛ ولكن يجب ألا نغفل أن هناك خطراً في هذه الطريقة التي تحمل في ظاهرها سمات الثورة. وهو أن قيمتها تتوقف على قيمة المنهج الذي يعلم بها. فإذا كانت المناهج التي تعطي للتلاميذ مجرد قوائم تحتوي على الحقائق التي يتعين عليهم حفظها، فإن الطريقة في حد ذاتها لا تجعل من المدارس التي تستعملها مدارس حديثه. أما إذا أعطى التلاميذ مشاكل يتطلب حلها تفكيراً حقيقياً فإنها تكون حينئذ طريقة عجيبة.

المحاضرة الرابعة

وظيفة الامتحانات ومهمتها

لقد اختلفت وظيفة الامتحانات باختلاف العصور ومراحل التربية، وسأحاول أن أبين لكم فيما يلي أن الناس كانوا ينظرون إلى مشكلة الامتحانات من وجهة نظر جديدة في كل مرحلة هامة من مراحل تاريخ التربية. وإذا كان الأمر كذلك فلا داعي للدهشة والاستغراب إذا ما طمحت المدارس الحديثة الآن إلى أن تحدد هي الأخرى هذه المشكلة وتضعها في وضع جديد ملائم لغاياتها ومبائها وسأوضح أقوالي في هذه المحاضرة بأمثال استقيتها من أحوال التربية في الغرب لا من البلاد الشرقية، على أني واثق من أن الذين توافروا منكم على دراسة تاريخ مراكز التعليم في الشرق لن يلاقوا صعوبة ما في أن يجدوا أمثالا تشبه ما سأذكره لكم.

تعلمون أن نشأة نظم التربية في الغرب ترجع إلى أصول شتى، وقد اعتدنا أن نقسم معاهد التربية عندنا بوجه عام إلى مدارس ابتدائية وثانوية وعالية(جامعات) وكل نوع من هذه الأنواع يرجع في نشأته إلى عصر خاص. وأقدم الثلاثة كما تعرفون هي الجامعات، فنشأتها ترجع إلى القرون الوسطى التي فيها نشأ الأزهر مدرستكم الشهيرة. وإنا لنلمس في جامعاتنا الغربية أثر النظم الإسلامية فيها واضحا كل الوضوح فما كان لابن رشد الذي نسميه عندنا (Averroes) من الأثر في الجامعات الإيطالية

المختلفة في أواخر القرون الوسطى لدليل واضح على ما كان للإسلام من فضل على الجامعات الغربية.

كان للامتحانات في القرون الوسطى صبغة خاصة تتفق كل الاتفاق مع طبيعة الجامعات ودائرة أعمالها. وكلمة جامعة اللاتينية (Universitas) لا تشير بحال من الأحوال إلى تلك العلوم والمعارف الجامعة لكل شيء التي يتسنى للطالب أن يحصلها فيها، كما سبق إلى وهم الكثيرين، ولكنها تدل على معنى آخر أبسط من ذلك وأكثر تواضعا. فهي في الأصل لا تدل إلا على ما نسميه نحن الآن "هيئة" أو جماعة أو نقابة. وكان الغرض من تكوين هذه الهيئة أن تضم شمل مدرسي كل معهد من هذه المعاهد بقصد الدفاع عما لهم من الحقوق والامتيازات الخاصة التي تدوّن كتابة في المرسوم الذي كان يصدر باعتمادها والذي كان يشمل أيضا الواجبات والتكاليف التي تفرض على هؤلاء المدرسين.

وكلمة "شيخ" أو رئيس (Rector) كانت تستعمل في ذلك الوقت للدلالة على رياسة أية طائفة من الطوائف الكثيرة، سواء كانت طائفة خبازين أو جزارين أو أية طائفة أخرى من أصحاب الحرف والصناعات. وكذلك كان لطائفة المدرسين أيضاً رئيسهم أو شيخهم. وكما كان أعضاء كل طائفة من الصناع والمحترفين ينقسمون ثلاث مراتب أو درجات: "صبيان" و"صناع" ومعلمين "أسطوات" فكذلك صار في كل جامعة ثلاث درجات معروفة لكم الآن كل المعرفة وهي "البكالوريا"، والليسانس،

والأستاذية أو الدكتوراه" وما كان لأحد أن يعد معلما في مهنته من غير أن يجوز لذلك امتحانا خاصا، يختلف باختلاف المهنة. ومن شاء أن يشتغل بمهنة التدريس كان عليه كذلك أن يجتاز امتحانا في هذا التعليم وصناعته بحسب عادات ذلك الوقت ومألوفه. وهذا هو المعنى لكلمة "رسالة" التي كان على الطالب أن يقدمها ويقف مدافعا عنها بأدلة وبراهيم مأخوذة من آراء الثقات المعترف بهم من العلماء، قبل أن يقال عنه أنه أصبح أهلا للاشتغال بمهنة التدريس. فهذا الامتحان هو اختبار للمهارة الخاصة التي حصل عليها الطالب في فنه، فهو امتحان عملي كما تسميه الآن مثل تلك الامتحانات التي تعقد عندنا في كليات الطب للتأكد من أن الطالب صار قادراً على تشخيص المرض ووصف العلاج الملائم له. وأني لا أرى أن يوماً سيأتي علينا نستغنى فيه عن الامتحانات ذات الصبغة العملية هذه لكل من يريد أن يشتغل بمهنة من تلك المهن التي نرى وجوب أن تكون منظمة.

أما المدارس الأوربية الثانوية سواء أكانت مما يطلق عليه اسم "جمباز" أو "ليسيه" أو "كليج" فلها أصل آخر يختلف كل الاختلاف عن أصل الجامعات. فهي من ثمرات عصر النهضة– تلك الحركة الفكرية العامة التي نصبت للتربية في مدائن إيطاليا وهولنده وفرنسا وألمانيا غرضا جديدا: هو دراسة آداب الإغريق والرومان وبلاغتهم وأشعارهم. فللوصول إلى هذا الغرض الجديد كل الجدة كان لا مناص من إنشاء معاهد جديدة تعني

بتدريس اللغات في أصولها– تلك كانت فيما مضى أساسا للعلم والبحث كاللغة العبرية والإغريقية واللاتينية. وقد نظمت هذه المدارس من البداية على أسلوب مستحدث عدّه الناس في القرن السادس عشر ثوريا في شكله ومحتوياته. والجديد في تنظيم هذه المدارس هو تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول، لكل منهاج خاص متدرج محدود، أما قبل ذلك فكان التلاميذ في المدارس الابتدائية (إن كانت) والكلبة في الجامعات يجلسون معا، المبتديء والمتقدم، ويدرسون أو يعملون عملا واحدا بعينه يختار منه كل طالب ما يراه مناسبا لمقدرته وثوته وكانت النتيجة عادة ضئيلة كل الضآلة.

أما وقد أصبح الغرض من التعليم في هذه المدارس واضحا محدودت وهو تعليم الكتابة والتحرير باللغات القديمة مع مراعاة الدقة والرشاقة في الأسلوب؛ فقد صار من الميسور تحديد المراحل التي توصل إلى هذا الغرض. وفعلا حددت كل مرحلة بسنة. وأول من طبق هذا النظام واتخذ منهاجا متدرجا وقسم المدرسة فصولا وفرقا كان الألماني شترم (Sturm) في جمناز مدينة ستراسبورج؛ فتلك لا شك خطوة إلى الأمام في سبيل تنظيم المدرسة وطرق التدريس فيها وقد نقل "كالفن: (Calvin) هذا النظام إلى مدينة جنيف سنة ١٥٥٩ ، ومنها انتشرت في أوربا كلها حتى أنه لم يمض القرن السادس عشر حتى سارت عليه مدارس اليسوعيين المنتشرة في كل مكان.

وهذه الخطوة الجديدة تضمنت شكلا آخر من أشكال الامتحانات. ففي آخر كل سنة تعقد حفلة كبيرة يسمونها حفلة الانتقال (Promotion) تعلن فيها أسماء الطلبة الذين تقرر نقلهم من فرقة إلى أخرى أعلا منها: أي الطلبة الذين صاروا أهلا لأن يخطوا خطوة جديدة في سبيل الوصول إلى الغرض النهائي. وكلن المعتاد في مدينة ستراسبورج أن يسمح للطالب الذي ينقل إلى فرقة أعلى، ويرى نفسه مظلوما أن يتحدى زملاءه الآخرين الذين كانوا أسعد منه حظا ويوجه إليهم أسئلة حتى يقتنع بأنهم حقا أولى منه بمواصلة الدراسة.

ولقد أدخلت الآن دراسة اللغات الحديثة في مناهجها ولا يخفي أن طبيعة التمرينات الكثيرة من إنشاء وشرح وغيرهما التي تستلزمها دراسة اللغات، لا تختلف في كثير عن تلك التمرينات التي كانت متبعة في مدارس تلك العصور. ولا تزال مدارسنا اليوم تجد في هذه التمرينات مجالا لاختبارات دقيقة تبين لنا إلى أي حد حذق الكالب اللغة. فهذه التمرينات يمكن أن تعد هي أيضاً اختبارات للمهارة التي حصل عليها الطالب.

فالامتحانات في المدارس الثانوية وفي الجامعات كانت إذن امتحانات مهارة.

أما المدرسة الابتدائية فقد نشأت نتيجة الحركة التي قامت للمطالبة بتعليم أفراد الشعب– تلك الحركة المعروفة باسم بستالتزي، وبمباديء الثورة الفرنسية الكبرى. والامتحانات في المدارس الابتدائية تختلف كل

الاختلاف عما رأيناه في المدارس الثانوية وفي الجامعات. فقد كانت "زيارات" تقوم بها لجنة المدارس البلدية بشكل رائع مرة أو اثنتين في العام لمدة أسبوع أو أسبوعين لكل فصل من فصول المدرسة على التوالي. ولم يكن الغرض من هذه الزيارات مقصورا على اختبار التلاميذ، بل كانت ترمي في الغالب إلى التفتيش على المدرس نفسه. فعقب كل امتحان كانت اللجنة تجمع أمامها كل مدرسي المدرسة، ثم تدعو كلا منهم على حدة لتجازيه مدحا وثناء، أو لوما وتعنيفا بحسب ما تدل عليه نتائج أعماله.

وقد استمرت الامتحانات السنوية هذه في مدارس الأرياف تجرى في سويسرا على هذا النظام مع بعض تعديل فيه إلى عصرنا الحاضر. وكم من مرة احتجت جمعيات المدرسين على هذه الطريقة في الامتحان التي لا تسمح بحكم عادل لا على المدرس ولا على أعمال التلاميذ.

ولقد كان عصر بستالتزي كما تعلمون هو العصر الذي قام فيه لانكستر (Lancaster) وإيجاد نظام التعليم التبادلي أو نظام العرفاء، وقد كانت الامتحانات في المدارس التي تسير على هذا النظام تعده جزءا من عمل المدرسة اليومي، فلم تكن تعقد كل سنة في حفلة رائعة. فالتلميذ كان يحصل على المهارة المطلوبة في كل مادة من مواد المنهج– ولم تكن المناهج تشمل غير القراءة والكتابة والحساب– عن طريق نظام معين محدود وتمرينات محدودة كذلك. وكان التلاميذ ينقلون باستمرار من "فصل" إلى آخر، أو كانوا كلهم مجموعين في حجرة واحدة فسيحة، كان لانكستر

(Lancaster) وضاع هذا النظام يطمح أن يحشد فيها ما يقرب من الألف تلميذ يتلقون الدروس على يد مدرس واحد. أن ما يتطلبه هذا النظام من خطوات محدودة متدرجة ومرتبة ترتيبا دقيقا، ومن عناية بالعمل الفردي، واهتمام بعمل الإحصائيات المفصلة، ليذكرنا كله ببعض مظاهر طريقة وينتكا الحديثة، ولكن النتيجة يمكن أن يراها أي إنسان في أي وقت من أوقات السنة. على أن المنهج الذي اتبعته هذه المدارس كان أشد ما يكون من الضيق والقصور؛ ولذا لم يكن ثمت بد من أن يلحقها الفشل. فطريقتها آلية إلى حد كبير، ومع ذلك فإنا رأيناها ناجحة كل النجاح في مدينة فرايبورج على يد مرب قدير مثل الأب چيرار الذي نفث فيها روحا جديدة من روحه هو.

لم نشر في هذه النظرة العجلى إلى نوع خاص من الامتحانات نشأ في بداية ظهور معاهدنا الحديثة– تلك الامتحانات التي تشغل بال كل من الآباء والمدرسين والتلاميذ جميعا، إذ هي التي تفتح أمام الطالب الناجح أبواب الجامعات والمدارس المهنية المختلفة– وأقصد بها امتحان البكالوريا أو ما يوازيها من الامتحانات الأخرى. لم تكن هذه الامتحانات نتيجة لحركة من حركات التربية الكبرى، كل أنها لم تكن في نشأتها متصلة بنهضة من النهضات. وإنما يرجع أصلها إلى نابليون وإلى ميله الشديد إلى التنظيم والإدارة.

ولقد جعلت هذه الامتحانات للقرن التاسع عشر مميزات جديدة. فلم نكن نسمع من قبل أن عدم الحصول على شهادات مدرسية قد وقف

عقبة في سبيل رجل ما، تمنعه من التقدم في حياته الأدبية أو العلمية والاجتماعية. أما الآن فقد صارت الامتحانات كما تعلمون أساسا من الأسس التي تقوم عليها الحياة السياسية في الوقت الحاضر. فلا غرو إذن أن يقوم في بعض البلاد رجال يتحدون هذا النظام، ويوجهون إليه سهام النقد والتجريح، وجماعة التربية الحديثة نفسها لم تقصر في ذلك، فقد قامت بعمل بحث مستفيض في موضوع الامتحانات. ولقد تكونت لهذا الغرض نفسه أثناء انعقاد المؤتمر الدولي في أيستبورن بانجلترا (Eastboarne) سنة **١٩٣١** لجنة تابعة لجماعة كارنجي ننتظر أن تكون أعمالها مثمرة ونتائج جهودها قيمة. فقد ظلت هذه اللجنة قائمة بمباحث تجريبية مدة السنوات الثلاث الأخيرة في انجلترا واسكتلنده وفرنسا وألمانيا وسويسرا وينتظر نشر نتائج أبحاثها في الأشهر المقبلة. ولقد بدا في سويسرا من سنوات مضت ميل واضح إلى التقليل من أهمية الامتحانات المدرسية، أو إلى إلغائها دفعة واحدة. فبدلا من امتحانات القبول يقضي الطالب مدة تحت الاختبار؛ وبدلا من عمل امتحانات للانتقال وامتحانات نهائية يكتفي في ذلك برأي هيئة المدرسين وتقديرها لأعمال الطالب؛ ولم تعد الآن في كثير من مدن سويسرا امتحانات سنوية لتلاميذ المدارس الأولية. أما الامتحان الذي يوازي امتحان البكالوريا فلا يزال معمولا به في المدارس الثانوية؛ على أن العمل المدرسي أصبح في نجاح الطالب أو رسوبه أثر أكبر مما لنتائج الامتحانات الشفهية والتحريرية، لأننا أصبحنا نرى أن هذه الامتحانات تترك الباب مفتوحا لعوامل المصادفات والحظ.

ولقد نجحت الحركة التي قامت في ألمانيا لتغيير امتحان البكالوريا كل النجاح بعد أن نشر المأسوف عليه الدكتور بكر (Becker) وزير المعارف في بروسيا (ويجدر بي أن أذكر أنه حجة في الثقافة الإسلامية) القواعد التي على أساسها نظمت المدارس الحديثة وأساليبها. فمنح الشهادة البكالوريا صار في أيدي المدارس نفسها، تعطيها على أساس الأمتحان، ولا على أساس الدرجات التي يحصل عليها التلميذ، وإنما على أساس تصوير حالة الطالب النفسية تصويراً يبين ما لديه من صفات عقلية بارزة. وكان التلميذ طول مدته الدراسية يجد كل تشجيع على الأطلاع والبحث الفردي المستقل في الموضوعات التي يراها تتفق وميوله الخاصة والتي تعين على ترقيته الترقية المتسقة الصحيحة. فهذه الشهادة النوعية تختلف كل الاختلاف عن كشف الدرجات الكمي المعروف. ولا يخفي على أحد أنها أكثر ملاءمة لأغراض التربية الحديثة ومراميها.

وقد أصبحت الامتحانات الآن، بصرف النظر عن المباديء الحديثة في التربية موضعا لانتقادات معينة محدودة. فلننظر في هذه الانتقادات من ناحيتها الفنية.

توجه الآن انتقادات كثيرة إلى نظام الامتحانات المألوفة، وهي انتقادات ليست كلها صادرة عن الطلبة الراسبين وحدهم، كما أنها ليست مقصورة على وجهة نظر واحدة ظنا بل تناولت الامتحانات من مختلفة. ولننظر الآن أولا فيما يقال ضد فكرة الامتحانات نفسها، ثم ضد النظم المألوفة لتقدير الدرجات وضد طريقة استخدام نتائج الامتحانات.

١- سأقتصر فيما يختص بفكرة الامتحانات على بضع كلمات معروفة لكم وليس فيها أي تدليل فني خاص. ليس في الأنصاف في شيء أن نحكم على قدرة انسان ما، أو على علمه أو مهارته من نتيجة إجابته عن سؤال واحد أو بضع أسئلة توجه إليه. ومعلوم أن للحظ دخلا في الامتحانات- والحظ نقيض كل تقدير صحيح- فإن عوامل كثيرة عرضية كالمرض والتعب، وحرارة الجو، والخوف

الطاريء قد تفسد على المرء أثناء الامتحان عمله وإنتاجه من غير أن تضعف قدرته العقلية ضعفا دائما، وعلى ذلك تكون نتائج الامتحانات مضللة، وأنها ليؤسف لها في الواقع من أية وجهة نظرنا إليها.

فمن الوجهة الجسمية: تؤدي الجهود التي يبذلها الطالب في الطالب في الاستظهار والتحصيل قبل الامتحان إلى ارهاقه واتلاف أعصابه. وليس

من المبالغة في شيء أن نقول إن كثيرين من الشبان في بعض البلاد قد أضروا بجهازهم العصبي ضررا بليغا أثناء في الكليات المختلفة حتى أن نجاحهم في الامتحان ليتركهم عاجزين كل العجز عن القيام بأي عمل قيم في حياتهم فيما بعد.

ومن الوجة الخلقية: لا نستطيع بحال من الأحوال أن نغض النظر عن مساويء نظام من شأنه أن يحرض باستمرار على الغش وعدم الأمانة. فمن دعوات المسيحيين لربهم أن يقيهم شر المحنة. ونظام الامتحانات عندما يحرم الأطفال الاستفادة من هذه الدعوة. فلا العقاب ولا النصح، ولا القسم بالشرف يعين أبناءنا على الاستمساك بالأمانة والصدق مثلما يعينهم عليه إلغاء بعض الامتحانات والقضاء عليها. إن المنافسة التي قد تستثيرها الامتحانات في نفوس الطلاب قد تبدو لأول وهلة شيئا مستحبا، ولكنا سوف نبين في حديثنا الأخير الخطر الكامن في أكثر الامتحانات شيوعا، وأسهلها استعمالا، ذلك الخطر الذي يهدد قيام المثل الأعلى الصحيح في التربية.

٢- تقدر نتائج أكثر الامتحانات بدرجات كمية، فيستعمل لذلك مقياس محصور بين الصفر وبين النهاية العظمى، وعلى الممتحن أن يحدد على هذا المقياس الرقم الذي يراه يمثل قيمة عمل الطالب. بذلك ندعي نحن أنا نقيس عمل هذا الطالب ونقدره قدره الصحيح بشكل موضوعي، في حين أن الخبرة الطويلة التي تؤيدها التجارب المنتظمة تدل على أن ذلك

كله ليس بصحيح. فكل مقياس موضوعي– كالذي نقرؤه على المتر أو على أي أداة أخرى للقياس أو الوزن، عندما نقصد تعيين طول شيء أو زنته، يمتاز بالحقيقة الآتية: إن نتيجة القياس أو الوزن تكون واحدة ثابتة لا تتغير في كل الظروف، وفي كل مرة يقوم فيها الباحث نفسه بالقياس أو الوزن، أو يقوم به غيره من أمثاله المدربين. ولكن الأمر ليس كذلك في تقدير درجات الامتحان. ففي بحث عمل حديث في فرنسا أعطى اثنان من أعضاء الأكتفاء لورقة معينة درجتين مختلفتين كل الاختلاف. فقد أعطاها أحدهما ١٨ درجة من مائة وأعطاها الآخر ٨٠ درجة. فالأداة التي تنشأ عنها نتائج تتباين إلى هذا الحد ليست أداة صالحة.

وليس الممتحنون وحدهم هم الذين يقع عليهم اللوم. فقد يكونون من ذوي الضمائر الحية، ومن أصحاب الخبرة والدربة الطويلة، ولكن العمل الذي يكلفونه هو في نفسه عمل مستحيل. فقبل أن نستعمل مقياسا ما يجب أن نستوثق أولا من عدد الدرجات المختلفة التي يستطيع الخبير المتمرن أن يميزها فيه. ولكنا في الواقع لا نجشم أنفسنا مؤنة الفصل في ذلك مقدما، بأن تختار مدى المقياس الذي ننوي استخدامه في تقرير عمل الطالب. فهل هو يجب أن يكون من ١– ١٠٠، أو من ١– ٢٠ أو من ١– ١٠، أو من ١– ٦ أو من ١–٤ ومن ذلك فقد كان من أول الحقائق التي توصل إليها علم النفس الفيزقي من سبعين سنة مضت: أن عقلنا البشري لا يستطيع أن يميز سوى عدد معين من درجات شدة الضوء

في المدركات البصرية، أو من الشدة أو الدرجة في الأصوات، أو من الثقل والوزن، أو من درجات الحرارة أو غير ذلك، كما توصل ذلك العلم نفسه أيضاً إلى إيجاد رصيد معين يفصل كل درجة من درجات هذه الصفات عن الدرجة التي قبلها، وفي حين أن سلسلة المقاييس الكمية التي تستعمل في تقدير المنبهات المادية لاحساس معين كشدة الضوء مثلا تكون مستمرة موصلة فالتقديرات النوعية للاحساسات المقابلة لها ليست كذلك، بل أن قدرتنا على التمييز بينها محدودة كل الحج بما لجهازنا العصبي من قدرة واستعداد.

وما كان صحيحا فيما يتعلق باحساساتنا فهو صحيح أيضا فيما يتعلق بالتأثرات المختلفة المعقدة التي تنشأ عنها أحكامنا على الشيء بأنه قبيح أو جميل حسن أو رديء، إنا لا نستطيع أن نقيس مقدار ما في الخط من حسن أو ما في موضوع إنشائي أو ما في شكل من أشكال الرسم من كمال وجمال، كما نقيس حجم الصفحات المكتوب فيها أو المرسوم عليها. نعم إنا نقدر أن نميز عدة درجات معينة من الجودة ونرتبها ترتيبا خاصا، ولكنا إذا أردنا أن تصادف أحكامنا وتقديراتنا موافقة إجماعية عامة من الناس كلهم (وهذا هو الشرط في كل حكم يمكن أن يعتمد عليه) كان لا مناص لنا من أن نرضى بتقدير تقريبي. فربما كانت كلمات مثل: "حسن، دريء، مشكوك فيه– أو حسن جدا، مشكوك فيه أو رديء، رديء جداً، هي كل ما نستطيع أن نحكم به ونحن على شيء من الثقة

واطمئنان النفس، ولكن أفي هذا من الكفاية ما يسد مطالب غالبية امتحاناتنا ويرضيها؟

لقد سارت بعض الكليات عندنا في امتحاناتها على عادة قديمة نرى أن الاعتراضات عليها أقل من الاعتراضات على معظم الطريق الاحصائية الأخرى: فكل امتحان كانت تقدره لجنة من المحلفين مع كل منهم كرتان واحدة بيضاء والأخرى سوداء. ويعد الطالب ناجحا إذا كان عدد ما حصل عليه من الكرات البيضاء نريد على ما حصل عليه من الكرات السوداء.

٣- ومما يزيد الأمر سوءا على سوئه الطريقة التي تتبعها في استخدام هذه الدرجات. فإنا نضيف الدرجات التي حصل عليها الطالب في كل مادة من المواد ونستخرج متوسطها الحسابي فارضين أن ذلك المتوسط يمثل القيمة الحقيقية النهائية لعمل الطالب تمثيلا صحيحا. فإذا كان للأرقام التي نستعملها في التقدير أي معنى فإنها إنما تدل على أوصاف نسبية، فرقم ١ يدل على المرتبة الأولى من الجودة، ورقم ٢ يدل على المرتبة الثانية وهكذا، أو بالعكس، فقد يمكن أن يصطلح على أن رقم ١ أو صفر يدل على أدنى المراتب ورقم ١ و١٠ أو ٢٠ يدل على أرقاها أي أن الأرقام هذه إنما تدل على الترتيب لا على الكم والمقدار. ومن المعروف أن الأرقام التي تدل على ترتيب لا تجمع ولا تقسم. فالحصان الذي من المرتبة الثانية لا يساوي نصف حصان من المرتبة الأولى، وإن أضفنا المرتبة الأولى في

القراءة مثلا إلى المرتبة الثانية في الخط، والمرتبة الثالثة في الإملاء واستنتجنا من ذلك كله أن عمل التلميذ يقع في المرتبة الثانية، كان ذلك استنتاجا من السخافة بمكان؛ فهو خلط كبير يؤاخذ عليه تلميذ السنة الثانية الدراسية. مع ذلك فقد كان هذا ما جرى عليه كثيرون من نظار المدارس، ومن بينهم من يعدون من المهرة في علوم الرياضة. ولست أظن أنه يوجد أي وجه للدفاع عن هذه الطريقة في حساب المتوسطات والمجموعات في الدرجات المدرسية، فما علينا بعد هذا إلا أن نهملهما الإهمال كله.

وفضلا عن ذاك فإننا نقع في خطأ أكبر من ذلك وأشنع، إذ أنا نحسب ترتيب التلميذ على أساس مجموع هذه الأعداد التي هي نفسها تدل على ترتيب. ثم نجعل لترتيب التلميذ هذا أهمية نبالغ فيها إلى حد كبير، ناسين أن الفرق في القيمة لا يمكن أن يقدر تقديرا صحيحا بواسطة ترتيب ما، ففي قياس صفة من الصفات في مجموعة أشخاص نبر منتقين قصدا، لا نجد سوى فرق ضئيل بين الأفراد القريبين من الوسط. ففي فصل به أربعون تلميذا يحتمل جدا أن يكون الفرق بين الخامس والأول أكبر بكثير من الفرق بين العاشر والثلاثين. وهذا صحيح سواء أرتبنا التلاميذ بحسب. لديهم من الذكاء أم رتبناهم بحسب الطول أو الوزن. وإذا صرفنا النظر عما قد نرمي إليه من اختيار بعض الأفراد لأغراض خاصة، فالترتيب المدي لا يدل بحال من الأحوال على مقدار الفروق التي بين تلميذ وآخر.

وإذا كان للامتحانات والدرجات من العيوب والمضار ما رأينا فأي علاج أو بديل لها يمكن أن نقترحه ليحل محلها؟

أولا- لعلاج تقدير الدرجات المبنى على اختبار واحد فقط، مما يجعله معرضا لظروف الحظ والمصادفة، يجب أن نذكر أنه إذا كانت عوامل خارجية تقلل من قدرة التلميذ أثناء إجابته في الامتحان فمن النادر أن يوجد حادث عارض يرفع من قيمة عمله في الامتحان إلى حد غير معقول. فإذا صرفنا النظر عن الغش، وجب أن نأخذ بأفضل عمل يعمله التلميذ وأحسنه (لا متوسط للعمل الذي لا يدل على شيء) ونجعله أساسا لتقدير قدرته.

ثانيا- بما أن التقديرات النوعية- أي التي تعني بذكر نوع العمل من حيث الجودة والرداءة- تكون أقرب من غيرها تمثيلا للواقع فهي إذا أقل تضليلا من التقديرات الأخرى المبنية على درجات عددية. وفضلا عن ذلك فلها ميزة أخرى فهي تضطر المدرس إلى تحليل الأثر الذي يتركه التلميذ في نفسه ليعرف الصالح والسيء في عمله المدرسي الذي هو بصدد تقديره. وإن التلاميذ أنفسهم كثيراً ما يضللهم الترتيب العادي، فلنعطهم إذن تقديرات نوعية لأعمالهم لا مجرد درجات فقط. وإذا كان نظام المدرسة يستلزم درجات وأرقاما فخير لنا أن نستوثق أولا من موضوعية المقياس الذي نستعمله بأن "نقنن" درجاتنا، ونجعل معيارا خاصا ثابتا، ونربط كلا منها بدرجة معينة محدودة من درجات العمل. وإنه لمن الأمور المستحسنة

أن يحاول المدرس إيجاد معيار أو مقياس خاص لموضوعات الإنشاء مثلا يمكنه أن يضاهي في أية عظة يشاء الموضوع الذي يراد تقدير درجاته بالموضوعات الأخرى التي سبق أن ؟؟؟ درجاتها بحسب هذا المعيار؛ فذلك يقلل كثيرا من المضار التي تنشأ عما قد لحق المدرس من تعب أو عن حالته الوجدانية الوقتية.

أما العلاج الصحيح الذي أراه فهو إحلال الاجارات أو المقاييس الدراسية محل التقديرات الذاتية. إن مجال الحديث هنا لازم لأن أخبركم عن الحركة الكبرى في المقاييس المدرسية التي نشأت على يد "بينيه" (Alfred Benet)، العالم الفرنسي، التي اتسعت وترقت على يد "ثرندايك" (Trotndike) وتلاميذه في الولايات المتحدة، وعلى يد "سيريل برت" (Cyril Burt) "وبالارد" (Ballard) في بلاد الانجليز. وعلى ذلك فسأقتصر هنا على نظام واحد من نظم تقدير الدرجات رأيته في مدرسة بمدينة برشلونة. وقد وصف المقياس ناظر المدرسة السنيور "الكسندر جالي" بالتفصيل وبشكل رائع في كتاب له باللغة القطالونية اسمه "قياس العمل الدراسي".

تقوم طريقة جالي على أساس تقدير نسبة ذكاء التلميذ (عمر التلميذ العقلي، كما بينه مقياس بينيه سيمون مقسوما على عمره الزمني، ولكن نسبة الذكاء هذه يتممها ما يسمى نسبة التحصيل (عمر التلميذ الدراسي مقيسا بأعماله المدرسية ومقسوما على عمره العقلي).

ولكن ما المقصود بالعمر الدراسي هذا؟ إنه أمر بسيط معروف كل المعرفة لجميع المدرسين قد أحكم كل الأحكام حتى أصبح استخدامه في القياس الموضوعي الدقيق ممكنا. من المعلوم أن الأطفال يختلفون من حيث الذكاء، ولكننا إذا اعتبرنا الطفل العادي (الذي تبلغ نسبة ذكائه حول مائة) فليس من العسير أن نتوصل إلى طريقة موضوعية تبين لنا سير التلميذ وتقدمه في المدرسة من سنة إلى أخرى في أنواع المهارة الضرورية التي تعد الجزء الأساسي في منهاج المدارس الأولية. فمن المعروف لنا أن في جنيف مثلا أن الولد العادي الذي يبلغ من العمر ثماني سنوات يطالع بسرعة ٦٤ كلمة في الدقيقة (هذا الرقم هو الرقم الأوسط، رقم الطفل الذي يأتي في منتصف الطريق بين أسرع الأطفال قراءة وبين أبطئهم فيها) والطفل الذي يبلغ من العمر تسع سنين يطالع ٨٥ كلمة في الدقيقة الواحدة في حين أن التلميذ الذي عمره عشر سنين يطالع بسرعة ١١٢ كلمة وهكذا.

فهذه الزيادة تمثل ترقي المهارة التي اكتسبها التلميذ تدريجيا.

كذلك الحال في الهجاء. فأنا نستطيع أن نحسب لكل سن النسبة المئوية الوسطى للأغلاط التي يقع فيها عندما يكتب من تلقاء نفسه موضوعا إنشائيا يعرف مادته تمام المعرفة ويكون مهتما به كل الاهتمام.

وكذلك الحال في الحساب أيضاً فيمكننا أن نعتبر عدد المسائل التي يحلها التلميذ حلا صحيحا في وقت معين... وهكذا.

وقد تمكن جالي من إيجاد المعايير (الدرجات الوسطى) للتلميذ العادي في كل سن لعدة مواد دراسية حتى إنه يستطيع الآن أن يعرف في لحظة واحدة مرتبة عمل التلميذ من هذا المقياس المبني على الأعمار الدراسية. وتتخذ الوثائق المدرسية التي رأيتها مستعملة في هذه المدرسة بواسطة المدرسين العاديين لا بواسطة سيكولوجي خاص، الشكل الآتي:

ثلث السنة الأول
ثلث السنة الثاني
ثلث السنة الثالث
القراءة
الكتابة
الهجاء
الحساب

فالخطوط الرأسية السمكية تمثل مدى التحصيل الدراسي الذي يتناسب مع عمر التلميذ العقلي والخطوط الخفيفة الموازية لها تبين شهوراً دراسية زادها التلميذ على المستوى العادي أو نقصها عنه. وهكذا يتمكن التلميذ أو الولد أو المدرس من أن يرى بنظرة واحدة في أي النواحي يكون الطفل ضعيفا وفي أي المواحي يكون بارعا. فمن الشكل السابق نفهم أن التلميذ في ثلث السنة الأولى متأخر عن المستوى الموافق لعمره العقلي بشهر واحد في القراءة وبخمسة شهور في الكتابة وبثلاثة أشهر في الهجاء وبشهرين في الحساب. وفي ثلث السنة الثاني أصبح في المستوى اللائق بعمره العقلي في القراءة والهجاء ومتأخرا عنه بشهرين في الكتابة وبشهر

واحد في الحساب. وفي الثلث الأخير صار متقدما بشهرين في القراءة وبشهر واحد في كل من الهجاء والحساب وفي المستوى الملائم لعمره العقلي تماما في الكتابة.

إن هذه الطريقة تستلزم تحليلا دقيقا لمنهج الدراسة وللتحصيل العقلي لكل تلميذ في الفصول المختلفة. ولقد سبق أن أشرنا إلى تحليل كهذا يتخذ أساسا في طريقة ويشكا، وفي طريقة دالتون على أنه ليس في هذا النظام ما يستلزم قصر استعماله على المدارس التي تسير على مباديء التربية الحديثة دون المدارس الأخرى.

وسنعود في محاضرتنا الأخيرة إلى هذه المباديء لكي نبين كيف أنها تعين الأصول والقزاعد التي نبحث في ضزئها مشكلة الامتحانات، ويسرني أن أعلم من بعض الذين سمعوا محاضراتي أن معايب الامتحانات ومضارها قد عولجت في بعض المدارس العالية في مصر باتخاذ مقياس (أ ب ج د هـ) مثلا بدلا من الأرقام المستعملة في المدارس الأخرى، وبعد الأكتفاء بورقة واحدة في الموضوع الواحد، بل وضعت في امتحاناتها عدة أوراق، وأيضا بعمل اختبارات مقننة للمطالعة الصامتة في تقدير عمل الطالب في اللغات.

المحاضرة السادسة

نظم الامتحانات في سويسرا

لقد تحدثت إليكم عن البحوث القائمة الآن في موضوع الامتحانات في مختلف البلاد، وإذا سمحتم، ذكرت لكم شيئا أكثر عنها في سويسرا، لا سيما وأن ما سأعرضه عليكم من المعلومات التي لم تنشر من قبل يمهد لي السبيل للوصول إلى النقطة التي أود أن أجعلها موضع العناية في ختام هذه المحادثات.

كان عندنا في سويسرا نظام سديد من نظم الامتحانات، لبثنا نعمل به نحو ٤٠ سنة، من سنة ١٨٩٥ لغاية سنة ١٩١٤ وهو نظام فريد في بابه، يحتوي تاريخه على عبرة نافعة فقد كان يعقد لكل الجنود المقترعين في المواد الدراسية امتحان خاص؛ وإذ كانت الخدمة العسكرية في سويسرا إجبارية كان معنى ذلك أن يمتحن في خريف جميع الشبان الذين بلغوا التاسعة عشر من عمرهم لنعرف مدى قدرتهم في القراءة والكتابة والحساب ومقدار ما حصلوه من المعلومات الوطنية. والمقصود بهذه المعلومات جغرافية بلادهم وتاريخها ونظمها السياسية. وقد عمل هذا الامتحان بناء على طلب المشرفين على ترقية تعليم الشعب، كما كان لاتحاد المدرسين يد كبيرة في إنشائه.

إن سويسرا، كما تعرفون، دولة تتكون على صغرها من عناصر شتى، فأهلها يتكلمون أربع لغات مختلفة ويدينون بمذهبين مختلفين من المذاهب

المسيحية، وفيها أقاليم جبلية تختلف الحياة فيها عنها في السهول، وفيها مدن وفيها بلاد ريفية. وكان مستوى التعليم في كل جزء من أجزاء سويسرا مختلفا عن الآخر، ولذا رُئى أن نشر الحقائق المختصة بمجال التعليم في كل جزء منها يكون له الأثر في تنبيه الجهات المتأخرة ودفعها إلى العمل على الرقي والتقدم. وكان كثيرون من الناس يرون أن اختبار التلاميذ في النعلومات المدرسية متى حصلوها، مع الزيارات الصحية التي يقوم بها ضباط القرعة يكوَنان معا وسيلة صالحة لتعرف مدى ما للمدارس الأولية في الجهات المختلفة من أثر في التعليم– في تعليم البنين من السكان على الأقل. وفعلا أنشيء هذا الامتحان وعمل الترتيب اللازم له بكل عناية ودقة، فوضع القائمون بأمره مقياسا خاصا يصح أن يعد الآن من بين المقاييس الأولى التي ظهرت في تاريخ المقاييس الدراسية؛ وكان هذا المقياس متكون من أربع طبقات أو مستويات، اختيرت الأعداد الرومانية I وH و IIIو IV للدلالة عليها، ولتذكر الممتحن أنها إنما تدل على درجات من الجودة لا يجوز جمعها بعضها إلى بعض. وقد عينت هيئة خاصة من الممتحنين كانت قبل موعد التجنيد السنوي تعقد عدّة جلسات تبحث فيها بكل دقة وعناية النظام الذي يجب أن يتبع عند تقدير الدرجات حتى يكون هناك إجماع ظاهر على الدرجات التي تعطي. والواقع أنه لم يكن ثمت مجال كبير من الوجة الفنية لنقد هذا النظام في الامتحان.

وكان مكتب الإحصاء السويسري يقوم بنشر النتائج كل سنة على الجمهور. ومع هذا كله فقد وقع القائمون بالامتحان في الخطأ على الرغم

من وجود الأعداد الرومانية، فجمعوا الطبقات التي حصل عليها الطالب في عمله وحسبوا منها متوسطا، ثم رتبوا الأقاليم والمقاطعات بحسب هذا المتوسط. ولكن مكتب الإحصاء قد أدرك الخكأ الذي وقع فيه الممتجنون وتنبه إلى ما ينجم عنه من أخطار، فقام بوضع نظام آخر جديد، فوضع في "قائمة" خاصة كل الشبان الذين حصلوا في الامتحان على أردأ "الطبقات" في أكثر من مادة من المواد الأربع معتبرا إياهم في درجة "رديء جدا" أو "جهلا"، ووضع نفي "قائمة" أخرى جميع الشبان الذين حصلوا على الطبقة الأولى في أكثر من مادتين دراسيتين معتبرا إياهم في درجة جيد جدا.

ولقد أثار هذا الامتحان اهتمام عاما في طول البلاد وعرضها ولا سيما في الدوائر التعليمية فكان الناس يتناقشون فيه بكل حماسة ونشاط. والحق أنه كانت له فائدة كبيرة فقد نبه الناس، وحملهم على العمل لتحسين الأحوال المدرسية، وعلى العناية بالتفتيش الدقيق على الدراسة، وعلى الاهتمام بمواظبة التلاميذ عليها. كلهم جعلهم يهتمون بفتح المدارس التكميلية والفصول الإضافية. ومن جراء هذا كله انخفضت النسبة المئوية للشبان الحاصلين على درجة رديء جدا في عشر سنوات من ٢٧% إلى ٥%، على حين أن نسبة الحاصلين على درجة جيد جدا قد ارتفعت من ١٧% إلى ٤٠% ومع ذلك كله فقد ألغى هذا الامتحان في بداية الحرب العظمى ومن هذا الوقت إلى الآن لم يعقد في سويسرا مرة أخرى. وذلك لأنه في مدة وجوده قد أثار

معارضة قوية من الدوائر نفسها التي كانت مؤيدة له من قبل كل التأييد، كما لقى معارضة من المدرسين المستنيرين ومن نظار المدارس أنفسهم. فكيف حدث ذلك التغيير؟ لأن الطريقة المألوفة في حسبان المتوسط وفي عمل الترتيب، والإسراف في الاهتمام له قد تسرب من جديد إلى النتائج وجردها مما كان لها من قيمة علمية، وذلك على الرغم من تحذير مكتب الإحصاء وتنبيهه. ولكن السبب الرئيسي في إثارة المعارضة للهذا الامتحان أنه كان يعد العقبة الكبرى في تكميلية في كل مكان، ولكن التعليم فيها كان غير ملائم لحاجات الأولاد الذين يعدون للاشتغال بالحياة الاقتصادية زراعية كانت أو صناعية أو تجارية. فاقتصار امتحان المقترعين على المواد الأولية الأربعة كان أشبه بكابوس جاثم على كل المدرسين الذين أصبحوا يشعرون أن واجبهم الوحيد أن يحصلوا على طبقات أولى لتلاميذهم وبذلك لم يعد لديهم من الوقت في جداول الدراسة ما يتسع لشيء سوى المراجعة والتكرار فلا عجب إذا قوبل إلغاء هذا الامتحان بالسرور من كل المدرسين.

في هذا درس وعبرة. وإنا لنعرف ذلك على خير وجه إذا ما رجعنا إلى ما ذكرته من بضعة أيام مضت عندما كنت أتكلم في الغرض المزدوج لكل منهاج دراسي. ففي كل قطر، كلما أشاد مصطلح من مصلحي التربية بما لأنواع النشاط التلقائي (التي يقبل عليها الطفل كل الإقبال لملاءمتها لميوله الخاصة) من أثر في توسيع أفقه العقلي، قام اعتراض معين تكاد تكون صيغته واحدة. وهو: "على الرغم من هذا كله، توجد أشياء ضرورية

يجب على كل طفل أن يلم بها. فكيف تعمل المدرسة الحديثة على تعليم الأطفال الهجاء وجدول الضرب؟".

والأن فلنواجه هذا الاعتراض لنرى كيف نجيب عليه. لقد قوبل من قبل بمثل هذا الاعتراض كارليتون واشبورن مدير التعليم في وينتكا– وهي بلدة صغيرة جميلة على مقربة من شيكاغو، فكان جوابه بسيطا جدا– قال: نعم توجد أشياء لابد لكل طفل من الإلمام بها. حسنا: فلتجشموا أنفسكم مؤونة عمل قائمة بهذه الأشياء حتى إذا ما عرفت على وجه التحديد ماذا تقصدون بها وأن آخذ على نفسي أن أعلمها تلاميذي بأنسب الطرق وخير الوسائل على شريطة أنكم إذا ما اقتنعتم بأن التلاميذ قد حصلوا على هذا الذي ترونه ضروريا ولا بد منه تركتموني حرا في أن أستعمل ما بقي من وقتهم ووقتي كما أحب وأشتهي.

وبعبارة أخرى، يحسن بنا أن نميز في المنهاج بين أمرين ونبحث كلا منهما على حدة. أولا ما يسميه واشبورن بالحد الأدنى للمعلومات الضرورية (وكان مدرسو جنيف يتكلمون عن المنهاج الأدنى– قالوا ذلك مستقلين عن واشبورن ي نظر البعض لا يقل أهمية عن الضروريات. وهذا ما نسميه نحن في جنيف بمنهاج الترقية، أي يجب علينا أن نميز في المنهاج بين:

(١) الحد الأدنى للمعلومات الضرورية.

(٢) وبين النشاط الذي يقصد منه قبل كل شيء تنمية التلميذ وميوله.

وهذا التمييز في المنهاج يتمشى مع الاعتراف بوجود غرضين مختلفين في التربي لا يقل أحدهمت قيمة عن الآخر. وما دمنا حريصين على ألا نهمل أحدهما وجب أن يكون لهذا الاعتراف أثره في جدول الدراسة.

ففي إحدى مقاطعات سويسرا تسمح المدارس الأولية لكل فصل بعدد معين من الساعات يسميها الساعات الحرة يكون المدرس حرا كل الحرية في استعمالها فيما يراه مؤديا إلى ترقية تلاميذه وتوسيع أذهانهم. أما ساعات الأسبوع الباقية فلها منهاج محدود وتستعمل في تعليم التلاميذ أجزاء معينة من العلوم أو في تدريبهم على كسب مهارات معينة في حين أن الساعات الحرة قد تستعمل في الرحلات وفي فلاحة البساتين وفي إلقاء المحاضرات أو في مطالعة موضوعات خاصة يهتم بها المدرس اهتماما كبيرا. فليس المقصود بهذه الساعات أن يلقن فيها التلاميذ العلم ويحشر في أذهانهم حشرا، وإنما الغرض منها توسيع أفقهم العقلي.

ويتوسع واشبورن في نظام وينتكا توسعا أكبر في هذه الساعات. فقد حرص واشبورن على عمل بيان بالحد الأدنى للمعلومات التي يجب أن يحصل عليها كل تلميذ. وبما أن قدرة الفرد على التحصيل تختلف اختلافا كبيرا عن قدرة جاره فقد ألقى مسئولية تحصيل هذا الحد الأدنى من المعلومات على التلميذ وحده فيحصله بن بنفسه وبجهوده الشخصية من غير أن يكون هناك أي تعليم جمعي.

فكان يعين لكل تلميذ منهاجا مفصلا (أشبه بما في طريقة دالتون) بما

يجب عليه أن يحصله؛ كما يعطيه عددا من التمرينات التي تساعده على ذلك التحصيل، ثم يختبره فيه فيما بعد؛ فالتلميذ يشتغل بمفرده في الألفاظ التي عليه هجاؤها أو في المسائل التي يجب عليه أن يحلها، كلما رأى نفسه قادرا على أن يقوم بمثل هذه الأعمال التي وجهها الصحيح؛ وهو بعد ذلك يختبر نفسه بنفسه بواسطة أحد الاختبارات الخاصة بذلك.

وهكذا يكون كل تلميذ مهتما كل الاهتمام بتقدمه ونجاحه فيما هو بصدده.

وقد وجد واشبورن أن التلميذ يستغرق هذه الطريقة نصف الوقت الذي ييلزم عادة للتلميذ في المدارس العادية لأن يلم بالمقرر عليه. فهذا كما ترون يوفر نصف الوقت الدراسي المقرر في الجدول ليتسنى استعماله فيما أسميناه "منهاج الترقي"، ويعرف هذا الجزء من العمل المدرسي في نظام وينتكا باسم أنواع النشاط الاجتماعي. ففي حين أن الحد الأدنى للمعلومات يكتسب بالعمل الفردي، فأنواع النشاط المختلفة التي ترمي إلى ترقية الطفل إنما هي تعبيرات اجتماعية– هي مشروعات يكون الفصل مهتما بها كتمثيل رواية أو مناقشة أو إخراج صحيفة مدرسية أو عمل يدوي معقد يشترك فيه كل تلميذ– ولما زرت وينتكا وجدت تلاميذ أحد الفصول منهمكين في تمثيل قطعة عن الحياة الهولندية فأنشئوا طواحين هوائية وقنوات ماؤها متجمد يتزلق عليها أناس ألبسوا حللا غريبة الشكل. ولم يكن شيء من هذا داخلا في الحد الأدنى للمعلومات الضرورية

ولكن التلاميذ كانوا يدرسون هولاندة فقاموا بعمل الأشياء كنوع من أنواع النشاط الاجتماعي اهتم به الأطفال اهتماما كبيرا. ولست في ريب من أنه رقاهم كذلك ترقية كبيرة.

إنا لا نستطيع أن نسير على منهاج واشبورن بأجمعه في كل مدرسة من المدارس لأن ذلك يقتضي دراسات تمهيدية طويلة. ولكن ما رأيته متبعا في مدرسة دطران (Dottrens) في جنيف يمكن لأية مدرسة أن تسير عليه فكلما أتم طفل قبل غيره حل المسائل المطلوب منه أن يحلها، أو أتم الواجب الذي كلف القيام به قبل الآخرين مضى إلى منصة المدرس واختار لنفسه منها بطاقة من البطاقات الكثيرة التي أعدت من قبل محتوية على مشاكل معينة يطلب من التلميذ أن يحلها بنفسه على حدة بعد أن يقوم بدراسة خريطة معينة أو بمطالعات خاصة من التاريخ مثلا فبذلك يجد الطفل فرصة لأن يقوم بتفكير إيجابي بعد أن قام من قبل بتعلم ما لم يستدع منه سوى تشغيل ذاكرته.

إن الجزءين الذين حرصنا على التميز بينهما في المنهاج الكامل يقابلهما ناحيتان من نواحي التربية الخلقية يجب على المدرسة أن تعني بهما معا.

واسمحوا إلى أن أستعير للتعبير عن هاتين الناحيتين ألفاظ السياسي السويسري المسية ماكس هوبير في حديثه الذي ألقاه على اتحاد المدرسين، عما تتطلبه الدولة المدرسة أن تهيىء لها المواطنين الصالحين. ولكن ما هو

المواطن الصالح؟ هو أولا رجل يعتمد عليه ويوثق به، وثانيا هو رجل مبتكر.

نوعا المواد الدراسية المألوفان في مدارسنا كفيلان بإيجاد هذه النتيجة المزدوجة فمن المواد كالهجاء والحساب ما يعلم الطفل أنه لا توجد سوى طريقة صحيحة واحدة لأداء بعض الأشياء. فما ليس بصحيح لا يمكن أن يكون إلا خطأ. ويجب أن يتعلم الطفل وجوب الاضطلاع بما عليه من تبعات فيتعلم كيف يتهجأ الألفاظ ويرسمها، وكيف يحل مسائله المختلفة بنفسه بشكل يجعل المدرسة تثق بأنه أداها على الوجه الأكمل. أما في المواد الأخرى، كالتاريخ والجغرافية والعلوم الطبيعية، فلا يتسنى الوصول إلى مثل هذا الغرض. ولا يجمل بنا أن نرمي إليه فيها، إذ من المستحيل أن نصل إلى نهاية العلم وكماله في مثل هذه المواد فأطبر العلماء قدرا وأجلهم مقاما يشعر في دراسته لأصغر حشرة موجودة بأنه لا يزال بحاجة كثيرة إلى أن يتعلم ويستكشف أمورا لا تزال خافية عليه. ولكن المقصود من تدريس هذه المواد إنما هو دفع الطفل إلى البحث وتشجيعه على العمل، ففي هذه المواد الدراسية يجب أن نعمل دائما على تشجيع التلاميذ واستنهاض هممهم واستثارة اهتمامهم. ولنجعل نصيب أعيننا ألا نقف أبدا في سبيل طفل يريد أن يقرأ عن بلاد أجنبية، أو يعرف شيئا عن جيل من الناس مضى، أو أن يقوم ببعض التجارب بنفسه، بأن تقول له أن هذه الأشياء التي يريد القيام بها ليست في منهاج السنة الدراسية التي هو فيها.

فالابتكار، سواء أكان فرديا أم اجتماعيا، هو ما ترمي هذه المواد إلى تعليمه التلاميذ وتدريبهم عليه.

إذا كان هذا كذلك تبين لنا أن منها ما يقتضي من المدرسين موقفين متباينين، ويستدعي منهم اتباع طريقتين مختلفتين في التعليم. فالأمور المحدودة كتعليم هجاء الألفاظ، وتدريس جدول الضرب، أو عواصم أوروبا أو التواريخ الهامة لا يتسنى تعليمها إلا بواسطة التكرار المستمر متى كان التلميذ مهتما كل الاهتمام بتثبيتها في نفسه وإرساخها في ذاكرته. كذلك لا توجد مهارة ما جسمية أو عقلية (كتمرين صعب من تمارين الألعاب الرياضية أو كتابة خط جميل أو استخراج الجذر التربيعي لعدد ما بسرعة)، يمكن لامريء أن يكسبها من غير أن يقوم بمقدار عظيم من التمرن والتدرب عليها. ففيما يتعلق بكسب المعرفة أو المهارة لا يعد المدرس صالحا ولا يعتبر قديرا ماهرا إلا إذا عنى بادريب تلاميذه وتمرينهم باستمرار. وقبلا ذكرت لكم أن التدريب في التربية لا يستلزم أبدا ضرورة أن يكون جافا مملا. فمن الميسور أم يربط الشيء الذي تريد أن تدرب التلاميذ عليه بميل من ميول الطفل أو شيء مما يهتم به اهتماما خاصا، أو إدماجه في اللعب وربطه به ربطا وثيقا.

أما فيما يتعلق بجزء "الترقية" من المنهاج وما يتصل باستثارة ميول الطفل واهتمامه مما يوسع أفقه العقلي ويزيد في ثقافته فلا مجال للكلام عن التدريب والتكرار؛ فلقد تمرن التلميذ على "نحو" اللغة اللاتينية من غير أن

تولد فيه أي اهتمام وعناية بالنحو هذا. بل أن التدريب هنا ليحدث عكس النتيجة المطلوبة فقد يستظهر الفتى الصيغ النحوية وتعرفها معرفة تامة ولكن نفسه مع ذلك لا تهفو في يوم من الأيام إلى فتح كتاب لاتيني خارج المدرسة.

فكيف إذن يستطيع المدرس أن يحرك اهتمام التلاميذ ويبعث فيهم الشوق والإقبال؟ لطالما بحثت أنا عن جواب لهذا السؤال فلم أعثر على شيء أفضل من كلمة "العدوى" فلن يستطيع مدرس أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماما عميقا يصبح فيما بعد عاملا في ترقيتهم العقلي إلا إذا كان هو نفسه مهتما كل الاهتمام بهذا الموضوع ومتحمسا له. فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سواه بالعلم، والمرء المثقف وحده هو الذي يستطيع أن يبث الثقافة في نفوس سواه، ويوحي إليه بالاهتمام بها (والثقة كما أشرنا من قبل، كلمة تطلق على العقل اليقظ المشبع بأنواع الاهتمام الحي والميول الناشطة).

لهذه أهمية كبرى، وبخاصة عندما نبدأ في تدوين مناهجنا على الورق.

فيجب أن نعين الحدود الصغرى للمعلومات الضرورية واف. ولقد سبقنا واشبورن وفتح لنا الباب فما علينا إلا أن نلجه ونسير وراءه، وينبغي أن نكون من البداية على بينة من كل ما نريد أطفالنا أن يتعلموه حتى نستوثق من أنهم فعلا سيتعلمونه.

أما منهاج الترقية فلا يمكن أن يدوّن بتفصيل واف مثل منهاج الحد

الأدنى للضروريات. فليس بنا ثمة حاجة إلى عمل سجل موسوعي يحيط بكل بلاد العالم أو بكل حوادث التاريخ، أو بكل نبات أو حيوان في هذه الدنيا حتى نجعل الطفل مهتما الاهتمام الكافي بدروس التاريخ أو النبات أو الحيوان.

بل إن موضوعا واحدا من هذه الموضوعات إذا درس بعناية وحرص مع تحمس واهتمام أفادك في الوصول إلى الغرض الذي رميت إليه، مثلما تفيدك دراسة عدة موضوعات مختلفة. فليست العبرة بالكثرة والعدد وإنما العبرة بالإتقان والإحكان (Non mu Its sed multum). وهذا عينه هو ما يجب أن نتخذه شعارا لنا كلما أردنا أن نستثير شوقا أن نخلق في التلاميذ ميلا جديداز ولكن يجب علينا أن نعرف أولا ونحدد تمام التحديد ما نرمي إليه. فكم من مرة صادفت مدرسا قد أعد درسه ليلقيه على فصل من فصول المدرسة كقطعة مختارة من الشعر أو غرر النثر ليشرحها ويبين ما فيها من روعة وجمال، ومع ذلك إذا ما سئل هذا المدرس عن الباعث الذي جعله يختار هذه القطعة المعينة من الأدب بهت أو اجتزأ بأن يقول إنها من المقرر. فمثل هذا المدرس لم يجعل لجهوده غرضا ولا لعمله غاية.

فما الذي ننتظره من وراء تدريس التاريخ مثلا؟ إنا لننتظر الشيء الكثير. ففضلا عن الإلمام بالحقائق التاريخية نفسها، ننتظر إشعال روح الوطنية، وبث الإخلاص للوطن والعمل على ما فيه مصلحته وإسعاده، ننتظر نفاذ البصيرة إلى العلل التي تربط الأحداث الاجتماعية بعضها

ببعض، والاهتمام بترابط الأمم والطبقات بعضها ببعض، والميل المعقول إلى تعرف حياة الشعوب التي تباين شعبنا كل المباينة، والاعتراف بدوام الشهوات والمطامع الإنسانية، وننتظر معرفة طرق البحث والتنقيب في الوثائق والمصادر التاريخية وكيفية الاستفادة منها، وإيجاد عقلية يقظة ناقدة، لا تتقبل أول شيء تقرؤه على أنه حقيقة مفروغ منها.

نعم من المحتمل أن نصل إلى بعض هذه الأمور دون بعضها بحسب سن الطفل ومرحلة نموه، فلنحسب لهذا حسابه. ولكن متى استبان لنا المقصود من تدريس التاريخ، واتضحت لنا الغاية منه وجب علينا أن نعمل على تحقيق أغراضنا متحمسين كل التحمس للميول ذاتها التي نسعى لإيقاظها واستثارتها في نفوس تلاميذنا.

وأخيرا لنعد إلى مشكلة الامتحانات. متى ثبت لنا ضرورة وجود منهاجين لهما غايتان متباينتان، وطريقتان مختلفتان للوصول إلى هاتين الغايتين اتضح لنا ضرورة وجود نوعين أو نظامين مختلفين من نظم الامتحانات، لقد كان امتحان المقترعين السويسري ناجعا كل النجوع ومؤديا إلى غرض اختبار الطلاب في مواد الحد الأدنى للمعلومات الضرورية، ولكن كان في الوقت نفسه قاتلا لمنهاج الترقية وقاضيا عليه. وإذ كان هذا المنهاج الأخير يعد الآن بعد أن تقدمت فكرة التربية الحديثة- الجزء اللازم الذي لا يمكن الاستغناء عنه في الفصول التكميلية- فقد أصبح امتحان المقترعين هذا مقضيا عليه بالزوال.

أما الفكرة الرائعة التي قال بها المسيو جالي فيجب أن نأخذ بها من حيث هي مقياس لتقدم الطفل في تحصيل المعلومات وفي كسب المهارة، لا من حيث هي مقياس لترقيه في الثقافة، فذلك لم يقصد بها.

لكل ترق جديد في نظريات التربية شكل جديد من أشكال الامتحانات يتفق مع أغراضها وغاياتها. ولسوف تستحدث الغايات الجديدة التي ترمي إليها التربية الحديثة طريقة جديدة لتقدير نتائج عمل المدرس وثمرات نشاطه، ولكنا ما زلنا إلى الآن وسط هذا الفصل من التاريخ لم نبلغ غايته بعد، ولم نحصل على الحل السديد الناجع لمشكلة الامتحانات الجديدة التي تواجهها اليوم.

وإني لأرجو من حضرات السامعين اليوم، ولا سيما حضرات مفتشي المدارس، منهم أن يعاونونا بما لديهم من خبرة ومران. ولقد سبق لي أن جهت مثل هذا الرجاء من قبل إلى سامعين آخرين. فالمشكلة التي نحن بصددها مشكلة حيوية، فكيف يتسنى لنا أن نحكم إن كانت الدراسة هي التي ساعدت الطفل على ترقيه وتنمية استعدادته؟ لا يمكن أن يكون ذلك بالرجوع إلى ما يكون الطفل قد حصله من معلومات معينة، وإلا لعدنا من جديد إلى المنهاج الآخر، وإلى الامتحانات القديمة المألوفة. ولكن لا بد من أن تكون هناك طريقة تمكننا من أن نصدر مثل هذا الحكم. والواقع انا كلنا نفعل ذلك أحيانا فنقول أن فصلا معينا من التلاميذ مهتم بعمله ومقبل عليه كل الإقبال، نقول ذلك بناء على ما نراه من ضوء لامع في عيون

التلاميذ، وبما نسمعه من الأسئلة التي يلقونها علينا أنفسهم. وإنا لنحكم بأن هذه الميول ستكون باقية دائمة بما يتجلى في الأطفال من أنواع النشاط إذا ما تركوا وحدهم، وبما يستثير استطلاعهم، ويحفزهم إلى البحث والتنقيب في خارج المدرسة. ولا شك في أن مفتشي المدارس المتنبهين إلى هذه المشكلة يجب أن يكونوا قادرين على إيجاد نظام خاص يمكنهم من أن يقرروا– بطريقة موضوعية– ما يقفون عليه من نتائج منهاج الترقية الذي يتبع قصدا وعن عمد في مدرسة من المدارس.

والآن يجب أن نعلم أن الامتحانات العديمة تتمشى مع الفكرة القديمة، ولا تقيس إلا ما يمكن أن يقال فيه إنه من ضمن الحد الأدنى للمعلومات الضرورية.

تلك هي المحاضرات القيمة التي ألقاها الأستاذ بيير بوفيه مدير معهد چان چاك روسو بچنيف وهي محاضرات هامة مست ثلاث نواح من التربية لا زالت تشغل المربين إلى اليوم– وهي معنى التربية الحديثة والطرق المتبعة فيها، ونظم تقدير نتائجها وأثرها في التلاميذ (الامتحانات). وقد أثارت هذه المحاضرات اهتمام كل من حضرها. فالأستاذ بوفيه من رجال هذه التربية الحديثة وله فيها أثر طيب وكان يتكلم عن خبرة وبحماسة المصلح المؤمن بما يدعو إليه.

وقد ختم الأستاذ محاضراته بشكر معهد التربية ورجاله وأولي الأمر في الوزارة وأصدقائه في معهد چان چاك روسو.

وشكر كذلك كل السامعين لما أظهروه من الانتباه المقرون بالعطف. فإن الأسئلة التي كانوا يوجهونها إليه قد دلته على اهتمامهم بالتربية الحديثة وغايتها. ورجا أن يكون نصيب الكثيرين منهم عندما يوجهون جهودهم للعمل نحو التربية الحديثة خير ما يناله مدرس جزاء لعمله: ذلك الإشراق الذي يتجلى في وجه الطفل، وتلك الأسئلة التي يتطلع بها إلى الاستزادة من العلم، مما يدل على أن جهودنا لم تذهب سدى. وذلك خير جزاء وأسمى مكافأة ينالها المدرس.

محاضرات في أصول التربية

تأليف
محمد المخزنجي
زكي المهندس

الطبعة الأولى ١٩٤٠

مناهج الدراسة

إن وضع مناهج الدراسة من أدق المسائل التعليمية وأعظمها خطراً، بل لعله أعقد المشاكل التي يواجهها رجال التعليم في الوقت الحاضر لا في مصر وحدها بل في أغلب الممالك الأجنبية فإنه من الواضح أن وضع منهاج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لمجموع صغير أو كبير من فتيان الأمة وفتياتها، وهذا العمل بطبيعته يقتضي أن يكون لدينا فكرة واضحة عن "المثال" الذي نريد أن نطبع أبناء الأمة أو طائفة منهم على غراره. وليس هذا بالأمر الهين. أضف إلى هذا أن في وضع مناهج الدراسة افتراضاً بأن نوعاً معيناً من الثقافة يلائم حياة الأمة في حاضرها ومستقبلها، والواقع –كما نعلم– أن حياة الأمم في تحول دائم وتطور مستمر فقد نفرض على المتعلمين طائفة من المعلومات والحقائق لأنها اليوم مثمرة نافعة، لكنها قد تصبح في القريب أو البعيد عديمة النفع أو ضئيلة الثمرة، فإن قياس المستقبل على الحاضر ليس دائماً مأمون العاقبة محمود المغبة.

ومما يزيد في ثقل التبعة في أن واضع المنهاج إنما يفرض آراءه وأحكامه على مئات الآلاف من المتعلمين الذين تختلف طبائعهم وبيئاتهم وطبقاتهم الاجتماعية، وحسبك أن تتصور أنك كلفت وضع مناهج للمدارس الإلزامية أو الابتدائية أو الثانوية لتدرك عظم التبعة التي تلقى على كاهلك.

على أنه يجب ألا ننسى أن وضع منهاج دراسي يرتبط بمسائل شتى ومشاكل متعددة فهناك "الطفل" بكل ما فيه من نزعات وميول وهو يتوقع

أن يرى في هذا الغذاء الروحي أو العقلي ما يلائم ميوله، ويقنع حاجاته الطبيعية.

وهناك "البيئة" تقتضينا أن نزود المتعلم بكل ما يعين على فهمها والسيطرة عليها وهناك "المطالب الاقتصادية" تتطلب منا أن نمد المتعلمين بكل ما يساعد على تحصيل الرزق ويزيد في ثروة الأمة.

وهناك "البيئة الاجتماعية" تفرض علينا أن نعلم الأطفال كل ما في شأنه أن يشعرهم بأنهم أفراد في مجتمع: لهم فيه حقوق وعليهم له واجبات.

وهناك "تقاليد الأمة وعاداتها" يجب أن تراعى في المناهج كي يأمن المجتمع الانتكاس والاضطراب، وهناك غير هذا من المسائل التي يجب ألا تغيب عن بال واضع المنهاج، ولا شك أن التوفيق بين هذه المطالب والاعتبارات ليس من الهيئات.

وكثيراً ما يشبه الناس واضح المنهاج بالطبيب يشخص الداء ويستشف العلة ثم يسن للمريض الدواء ويصف الغذاء، ولقد وصلوا من هذا التشبيه إلى أن واضع المنهاج يجب أن يكون بصيراً بعقول التلاميذ ونزعاتهم وميولهم وأساليب تصورهم كي يستطيع أن يحسن وضع الغذاء العقلي الملائم لهم وأن يعطيهم منه بقدر.

هذا حق لا مرية فيه، غير أنه يجب ألا يعزب عن بالنا أن الطبيب إنما يعالج فرداً ولكن واضع المنهاج إنما يسن الدواء ويصف الغذاء لمجموع من المتعلمين لا يكاد الحصر يتناول أفراده.

ثم إن عمل الطبيب في جوهره عمل مادي "فيسيولوجي" أما واضع المنهاج فيواجه بعمله حالات معنوية ليس لديه من سبيل لتحديدها تحديداً مضبوطاً وهذا هو موطن الصعوبة في أعمال التعليم.

ولا تنس كذلك أن الطبيب قد يسيء في عمله فلا يضير ذلك إلا فرداً أو أفراداً من الناس. أما واضع المنهاج إذا جانبه التوفيق في عمله فإن عاقبة ذلك تكون بعيدة الأثر في حياة الأمة حتى لقد تتناول جيلاً بأكمله.

غير أنه ينبغي ألا يستنبط من هذا أن تربية النشء تربية حقة تثمر ثمرها وتؤتي أكلها بمجرد وضع منهاج ملائم، بل إن المدار في تحقيق غاية التربية الصحيحة على الأسلوب الذي يعالج به المدرس منهاج الدراسة.

فليس المهم أن يلقن المعلم تلاميذه كثيراً من المعلومات ويحشو أذهانهم بطائفة من المسائل أياً كان نوعها، وإنما المهم أن تعالج هذه المعلومات والحقائق على أسلوب يحرك من ميول التلاميذ ويهذب من نزعاتهم وطباعهم ويستثير من وجدانهم وعواطفهم، وهذا ما ترمي إليه التربية الحديثة.

وقديماً كان الفيلسوف "لوك" يقول "إني لا يعنيني ما يتعلمه التلاميذ بقدر ما يعنيني أثر ما يتعلمونه في تكوين عقولهم".

وهذا أيضاً ما كان يعنيه المربي الفرنسي "مونتين" حينما قال "إن هؤلاء الذين يعلمون كثيراً ليسوا من أجل ذلك هم المثقفين العقلاء".

لكنا مع ذلك لا يسعنا أن نغفل الارتباط القائم بين مناهج الدراسة وأساليب التعليم فقد دلت التجارب على أن للمنهاج الصالح أثره في توجيه عمل المدرس وتوفير كثير من جهده ووقته في إيصال الحقائق إلى أذهان التلاميذ.

وليس أقدر على نقد منهاج الدراسة من المدرس حين يتصدى لعلاج المسائل على نحو يفهمه التلاميذ، ومن ثمة نشأت الخصومة التي حاولت دوائر التعليم إزالتها بإشراك المدرسين في وضع المناهج أو تعديلها فكيف نستطيع إذن أن نضع المنهاج الصالح للدراسة.

اختيار مواد الدراسة

يقول أحد المربين "إن من أخص غايات التعليم المدرسي أنه يعين المتعلم على فهم بعض المعلومات عن كل الأشياء ثم على فهم كل المعلومات عن بعض الأشياء".

ومن الواضح أن الشق الأول من هذه الفترة يعني مرحلة "الثقافة" على حين يراد بالشق الثاني مرحلة "التخصص".

وواضح أيضاً أن الثقافة العامة أساس التخصص ودعامته وإنما الذي يعنينا هنا هي مواد الثقافة أما التخصص فأمره هين إذ أن غايته كفيلة بتعين مواده وتحديد مداه، فكيف إذا نختار مواد الثقافة؟ هذا هو المشكل الذي يواجهنا دائماً كلما تصدينا لوضع مناهج التعليم الأولى أو الابتدائي أو الثانوي.

وقد يكون من المفيد أن نشير إلى أن تعيين نوع الثقافة كان ولا يزال تابعاً لذلك المثال الأعلى الذي تطمح إليه الشعوب في تعليم أبنائها وأنه متغير دائماً بتغير حال الأمم.

لقد كادت مواد الثقافة تكون مقصورة على الآداب القديمة واللغات القديمة في أوروبا قبل القرن السابع، إذ كان الناس يؤمنون بأن ذلك التراث القديم هو أنفس ما أنتجته عقول البشر ثم كانت تلك الأعاجيب والمعجزات التي أتى بها النصف الثاني من القرن السابع عشر فكان من

الطبعي أن تتحول المناهج الدراسية إلى العناية بالعلوم الطبيعية واللغات القومية، ولكن القائمين بشئون التعليم ظلوا مع هذا في حيرة وتردد في ترتيب المعارف الإنسانية وإيثار بعضها على بعض. إذ كانوا يدركون أن الإحاطة بجميع ما وصل إليه الإنسان من حقائق يكاد يكون مستحيلاً وحياة الإنسان أقصر من أن تتسع لتحصيل كل نوع من أنواع العلوم، فأي هذه المعارف أولى بأن يزود بها الناشئ وتدرك بها غاية التربية؟

ولقد كان "هربارت" الألماني أسبق المربين فيما نعلم إلى البحث في قيم العلوم ووضع أساس علمي لتفضيل بعضها على بعض.

وقد اشتق هذا الأساس من رأيه في غاية التربية فهو يرى أن الغاية القصوى للتربية هي تكوين الخلق وأن هذا لا يتم إلا على أساس الشوق المتعدد النواحي واستثارة الوجدان، فكل مادة من شأنها أن توجد في المتعلمين ميولاً متعددة هي أولى بالتقدم في مناهج الدراسة ولما كانت المواد الأدبية ولاسيما التاريخ هي الكفيلة بخلق هذا الميل الانبعاثي في نفوس الأطفال العاديين كانت أجدر أن تشغل المنزلة الأولى من مناهج الدراسة.

وعلى هذا رتب المواد بحسب قيمتها في تكوين "الخلق" كما يلي:

١- المواد الأدبية أو الإنسانية، وأفضلها التاريخ ومنها الدين وآداب اللغات والتربية الوطنية والجغرافيا السياسية.

٢- الفنون كالرسم والتصوير والغناء لشدة ارتباطها بالأخلاق بفضل ما تثيره من الوجدانات والعواطف السامية.

٣- العلوم الطبيعية ثم العلوم الرياضية لأن الثانية ليست سوى صورة شكلية للأولى.

ثم جاء "سبنسر" المربي الإنجليزي ببحثه العلمي المستفيض في قيم العلوم فقد كان يرى أن غاية التربية إعداد الإنسان للمعيشة الكاملة وعلى هذا قسم أعمال الحياة إلى خمسة أقسام رتب عليها مواد الدراسة بحسب أهميتها.

١- الأعمال التي تعين مباشرة على الاحتفاظ بالحياة وهذه تتطلب علم وظائف الأعضاء وتدبير الصحة والرياضة البدنية.

٢- الأعمال التي تعين على الاحتفاظ بالحياة من طريق غير مباشر وهي كسب الرزق، وتقتضينا الإحاطة بالعلوم الطبيعية والرياضية.

٣- الأعمال التي تعين على صيانة النسل وتربية الأبناء، وتتطلب علم النفس وفنون التربية والأخلاق.

٤- ثم الأعمال المتصلة بالعلاقات الاجتماعية والسياسية، وهي التاريخ والتربية الوطنية والجغرافيا السياسية، وما إليها.

٥- وأخيراً تلك الأعمال التي نملأ بها أوقات فراغنا ونغذي بها وجداننا، ويدخل فيها الفنون كالموسيقى والرسم وآداب اللغة وهذه أيضاً تعتمد على العلوم الطبيعية.

فأنت ترى أن كلا من "هربات" و"سبنسر" قد نظرا إلى الموضوع من ناحية خاصة وأن كليهما يرى أن نوعاً من المعارف أولى بالتقدم والعناية من

نوع آخر في مناهج الدراسة، فالمربي "هربارت" يفضل المواد الأدبية لما لها من الأثر في تكوين الخلق، والفيلسوف "سبنسر" يؤثر العلوم لأنها الوسيلة للمعيشة الكاملة.

وبقليل من التأمل نرى أن كلا منهما قد نظر إلى المسألة من الوجهة الفردية وأن "هربارت" يعني بأثر العلوم في نفسية الأطفال على حين يهتم "سبنسر" بمستقبل الفرد ومعيشته الكاملة.

فهل من المستطاع أن ننظر إلى الموضوع من جهة أعم وأشمل؟

وفي سبيل ذلك يجب أولا أن نفرق بين أمرين جوهريين.

"أ" "خطة الدراسة" وتطلق على تعيين مواد الدراسة وتوزيع الزمن عليها توزيعاً يتفق وقيمتها في تربية الأطفال.

"ب" "المناهج التفصيلية" وتشمل تحديد المسائل التي تدرس كل في مادة من النوع والكم.

خطة الدراسة:

إذا تأملت خطة من خطط الدراسة في المراحل الثقافية رأيتها تشتمل على مواد دراسية متنوعة: ففي المراحل الابتدائية مثلا قد قررت دراسة الحساب والهندسة ومبادئ العلوم واللغة القومية والتاريخ والجغرافيا والدين والتهذيب والرسم والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية وما إليها مما لا تخلو منه خطة دراسية مقررة للأطفال.

ثم تلحظ إلى هذا أن الزمن الدراسي قد وزع على هذه المواد الدراسية توزيعاً مختلفاً، فاختص بعض المواد بأكثر قسط منه على حين تعادل بعضها أو كان الاختلاف بينها ضئيلاً. وأنت خليق أن تتساءل؟

١- ما الاعتبارات التي روعيت في إيثار هذه المواد الدراسية على غيرها؟

٢- لماذا اختص بعض المواد بأكبر شطر من الزمن الدراسي وتعادل البعض الآخر أو اختلاف اختلافاً ضئيلاً؟

قواعد يجب مراعاتها عند اختيار المواد الدراسية:

عند تقرير مادة من المواد في خطة الدراسة يجب أن ننظر إليها من جهات شتى ونواح متعددة.

١- فقد ننظر إلى المواد باعتبار أثرها في نفوس الأطفال بحيث تدربهم على التفكير السديد. وتضبط من خيالهم. وتهذب من وجدانهم وتشحذ من ملاحظتهم، وتنمي من حواسهم، وتمرن أيديهم على العمل وتنظم من سلوكهم، أو بعبارة عامة تربيهم تربية متزنة متناسقة من الناحية العقلية والخلقية والجسمية والعملية.

٢- وقد نظر إليها من ناحية أثرها في توثيق العلاقة وإحكام الصلة بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها بحيث تهيئ له الفرص لفهم البيئة فهما يتلاءم ومقدرته العقلية فالإنسان ابن بيئته، فلابد أن يعيش في انسجام

وتوافق مع غيره من المخلوقات التي تشاطره الوجود، وقد سخرت له الكائنات ليسيطر عليها وينتفع بها في غاياته ومقاصده غير أنه لا يستطيع أن يكون له سلطان عليها إلا إذا فهمها.

٣- وقد تعتبر المواد الدراسية من جهة أثرها في تحديد العلاقات بين الطفل وبني جنسه كي يدرك أنه فرد من مجتمع يجب أن يحترمه ويسعى في رقيه.

٤- وأخيراً قد نلحظ في تقرير المادة أثرها في حياة المتعلمين المستقبلة باعتبار أنها وسيلة من الوسائل التي تمكن التلميذ من مزاولة عمل يدر عليه رزقه، غير أنه يجب أن نكون في هذا على أتم حذر، فإنه مما يسيء إلى ثقافة الطفل أن نبالغ في تقدير هذا الاعتبار فنجعل المراحل الأولى أشبه بتخصص منها بثقافة.

ولقد أجمع المربون على أن التخصص المبكر يحد من مقاصد التربية ويضيق من نطاق التفكير ويذهب بجمال الحياة الإنسانية وروائها ويجعل الأطفال آلات للإنتاج والاستهلاك وذلك لأن الميول الخاصة لا تظهر بوضوح إلا عند البلوغ.

هذه هي أهم الاعتبارات التي يراعيها واضع الخطة عند تقرير المواد الدراسية ولا يعني هذا أن الخطة يجب أن تشمل على مواد معينة للتثقيف فحسب، وعلى مواد أخرى لفهم البيئة الطبيعية والاجتماعية، وعلى نوع ثالث للفائدة المادية، وإنما هذه اعتبارات قد تحقق المادة الواحدة جميعها أو

أكثرها، فالحساب مثلا له أثره التثقيفي في عقول الأطفال وهو في الوقت نفسه أكبر معين على فهم البيئة وفائدته المادية مما لا يتسرب إليها أقل ريبة، ومبادئ العلوم كذلك تفتق من ملاحظة الأطفال وتوسع مداركهم في فهم البيئة الطبيعية لتوثيق صلتهم بها وتمكنهم من تسخير الحيوان والنبات لغاياتهم ومقاصدهم في مستقبل حياتهم.

والواقع أن لكل مادة من مواد الدراسة أثراً مباشراً أو غير مباشر في مستقبل التلاميذ بجانب أثرها في تثقيف عقولهم أو تدريب أيديهم أو تهذيب وجدانهم ويجب على كل حال ألا يغيب عنا أن من أهم غايات التربية المدرسية أنها تهيئ للناشئ فرصا لإنمائه إنماء "متزنا متناسقا" من الوجهة العقلية والخلقية والجسمية والعملية وأنها تزوده بالمعلومات وتكسبه الحذق والمهارة كي يستطيع أن يفهم البيئة التي يعيش فيها ويسيطر عليها، وليست المواد الدراسية إلا أسباباً ووسائل تعين على هذه الغايات.

وعلى هذا نرى أن الثقافة العامة تقضيان أن نقرر في خطة الدراسة مواد مثل الحساب والهندسة ومبادئ العلوم والتاريخ والجغرافيا وتدبير الصحة لأنها فوق آثارها التثقيفية تمد التلاميذ بالمعلومات الضرورية التي تمكنهم من إدراك الصلات الأدبية التي تربطهم بالمجتمع.

أما الرسم والموسيقى والأشغال اليدوية بأنواعها فتضبط من خيال الأطفال وتكبح من جماح وجدانهم وتكسبهم حذقا ومهارة وتساعدهم على الانتفاع بالبيئة وتغرس فيهم محبة العمل.

ومن المألوف أن نقسم هذه المواد الدراسة في مراحل الثقافة إلى:

١- مواد لتحصيل العلم.

٢- مواد لكسب المهارة.

ولكن يجب أن نلاح أن هذا التقسيم عام ينبئ فقط عن الغاية التي يجب أن يقصد إليها المدرس عند تدريس نوع من هذين النوعين فهو يفيد المعلم في تحديد الأسلوب الذي يتبع لتحقيق هذه الغاية ففي تدريس التاريخ مثلا يجب أن يكون تحصيل الحقائق التاريخية وربط الحوادث بأسبابها أظهر غاية الدرس، وفي تدريس الأشغال اليدوية أو فلاحة البساتين يجب أن تكون الغاية البارزة إكساب التلاميذ مهارة في العمل.

توزيع الزمن الدراسي على المواد:

إن توزيع الزمن الدراسي على المواد في المراحل الثقافية مقيد باعتبارين:

"١" قيمة المادة الدراسية بالإضافة إلى غيرها من المواد فإنه من الواضح أن خطة الدراسة تشمل مواداً يمكن اعتبارها أساسية لما لها من الارتباط بالمواد الأخرى بحيث يعجز المتعلم عن تحصيل العلم إلا بواسطتها، فاللغة العربية مثلاً هي الأداة لتحصيل العلوم فيجب أن تختص بأكبر قسط من العناية وأن يكون لها النصيب الأوفر من الزمن، وللحساب كذلك ارتباط وثيق بجميع المواد وبالحياة ولذلك يشغل في

خطط الدراسة وبخاصة في المراحل الثقافية الأولى مكانة ممتازة.

وكثير من المربين يرى أن مادة الجغرافيا من المواد الأساسية الشديدة الارتباط بالتاريخ ومبادئ العلوم والتربية الوطنية وهي فوق ذلك تشمل المبادئ الأولية للتجارة والزراعة والفلك وما إلى ذلك من المعلومات العامة التي تعتبر من صميم الثقافة، هؤلاء يحلونها المحل الأول في الخطط الدراسية.

أما خططنا الدراسية في التعليم الابتدائي فقائمة على أن الجغرافيا والتاريخ ومبادئ العلوم وتدبير الصحة من غير المواد الأساسية بل إن التغيير الأخير في الخطط الدراسية ونظام الامتحان قد جعل من هذه مجموعة واحدة أطلق عليها "المعلومات العامة" ومن أجل هذا كان نصيبها من الزمن الدراسي متعادلاً أو يكاد يكون كذلك.

واعلم أن اللغة الأجنبية في مراحل الثقافة الابتدائية والثانوية قد اعتبرت كذلك من المواد الأساسية فاختصت بنصيب وافر من الزمن الدراسي بحجة أن مصر بلاد فنية ناشئة لا تستطيع أن تنال قسطاً من الثقافة العالية بغير اللغات الأجنبية وأنها كذلك أداة الاتصال بين الشرق والغرب، فاللغات الأجنبية مسألة حياة ورزق.

على أنه لا يسعنا إلا أن نلحظ هنا أن الإسراف في تقدير آثار اللغات الأجنبية في حياتنا قد أفضى بنا إلى أمرين كانا ولا يزالان موطنا للجدل والنقاش.

أولاً: البدء بتعليم اللغة الأجنبية منذ اللحظة التي يبدأ فيها

الأحداث حياتهم الدراسية، فالناشئ يؤخذ بتعليم الانجليزية أو الفرنسية قبل أن يحسن الكلام والكتابة بلغته القومية وقد أحسنت الوزارة صنعاً إذ أصبح تدريس اللغة الانجليزية لا يبدأ إلا في السنة الثانية الابتدائية.

ثانيا: إن نطاق التعليم في اللغات الأجنبية قد أصبح أوسع مما يجب فإن مئات الآلاف من تلاميذ المدارس الابتدائية يدرسون لغة أجنبية بجانب لغتهم القومية حتى يخيل إليك أن جميع هؤلاء سيستمرون في التعليم ويصبحون من ذوي الكفايات الممتازة. فهل يكون من أصالة الرأي أن تقصر هذا التعليم على مدارس خاصة وطبقات محدودة؟

هذه مسائل نعرضها للبحث والنظر فقد انقسمت الآراء فيها إلى مذهبين لكل وجهة.

٢- "نوع التربية" ففي المدارس الأولية مثلا يحسن أن يأخذ الأطفال بنصيب كبير من الأشغال اليدوية وفلاحة البساتين والأعمال الزراعية في مدارس الريف بجانب اللغة العربية والحساب والدين والمعلومات العامة في التاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم وتدبير الصحة على شريطة ألا يعتبر هذا "تخصصاً" فإن التخصص في هذه السن المبكرة يحد -كما قلنا- من نطاق الثقافة.

وأنت إذا تأملت خطة الدراسة في القسم الابتدائي الأزهري رأيت هذا الاعتبار جلياً واضحاً فقد اختص الفقه مثلا بنحو ٢٤ حصة في الأسبوع على حين اختص النحو والصرف بما لا يقل عن ٢٨ حصة في

الأسبوع كما اختص الحساب والهندسة بنحو ١٨ حصة في الأسبوع فإذا لاحظت أن مجموع حصص الأسبوع الدراسي لجميع السنوات ١٢٤ حصة وأن مواد الدراسة ١٤ مادة استطعت أن تدرك أن واضع الخطة لم يغب عن باله أنه يعد طالباً أزهرياً وأن يمكن له في العلوم الأساسية التي تعد من صميم الثقافة الأزهرية.

المناهج التفصيلية:

إن تحديد المسائل التي يتعلمها الأطفال من جهة النوع والكم هو أهم عمل يقوم به واضع المنهاج، وأنه لأشق كثيراً من اختيار مواد الدراسة وتوزيع الزمن عليها، والواقع أن حيرتنا الدائمة وشكاتنا المستمرة والتغير المتواصل في مناهجنا يرجع إلى المناهج التفصيلية أكثر مما يرجع إلى خطة الدراسة.

أما الاعتبارات التي يجب أن تراعى في وضع هذه المناهج التفصيلية فأهمها ما يلي.

١- مقدرة التلاميذ العقلية وكفايتهم العملية ونزعاتهم الفطرية فليس من سداد الرأي أن نفرض على الأحداث طائفة من المسائل تكد عقولهم وتتجاوز طاقتهم وتتنافر مع طباعهم، بل يجب أن يكون موقفنا هنا هو بعينه موقف الطبيب من مريضه يصف له الدواء الصالح والغذاء الملائم. والطفل ليس رجلاً صغيراً وليس الرجل طفلاً كبيراً وإنما الطفل والرجل يختلفان في النوع والدرجة فلكل خصائصه ومميزاته العقلية والجسمية

والخلقية. ومن أهم أغراض التعليم أن يسن الغذاء العقلي والعملي الصالح لكل منهما وليس يكفي في تقرير الحقائق والمسائل أن تكون فائدتها مرجوة أو محققة. بل لابد من مراعاة القدرة على الفهم والفهم كما لابد من مراعاة نزعات الطفولة وخصائصها.

٢- التدرج في المعلومات تدرجاً يتفق ومراحل النمو فقد دلت التجارب وأيدها علم النفس أن للنمو مراحل معينة وأن كل مرحلة تختص عن سابقتها ولاحقتها بصفات وخصائص، وأن للنزعات الفطرية مواقيت معينة تبدو فيها شديدة قوية، فالتعليم يجب أن يواجه كل هذا بالوسائل الملائمة والغذاء الصالح، فالمسائل التي تقرر في المرحلة الثانوية قد تتأبى على التلاميذ في المدارس الابتدائية والمعلومات التي تفرض على تلاميذ السنة الرابعة قد تكون فوق طاقتهم في السنة الثالثة. وكلنا نعلم أن الموضوعات في المرحلة الثقافية الأولى يجب أن تكون أدخل في باب المحسات منها في المعنويات. وأن العمل يشوق الأحداث أكثر مما يشوقهم التأمل والسكون والتفكير، فعلى واضح المناهج أن يراعي كل هذا وألا ينتقل بالأطفال انتقالاً عنيفاً من طائفة من المعلومات إلى طائفة أخرى بل يسلك سبيل التدرج في ذلك، فالحساب والهندسة ومبادئ العلوم مثلا يجب أن تكون في بدء الأمر عملية تدور مسائلها حول المحسات ثم تستحيل رويداً إلى التفكير والنظر كلما تقدم الأطفال في النمو، ويجب أن يراعى كذلك أن العقل يدرك الشيء مجملا بادئ الأمر ثم يأخذ في تفصيله على التدريج، فمن الواجب أن ترتب المسائل في ضوء هذه القاعدة النفسية.

٣- أن تكون المسائل شديدة الاتصال بحياة الأطفال وثيقة الارتباط بالبيئة التي يعيشون فيها، فإنه من المتفق عليه أن الطفل لا يعني إلا بما يتصل بحياته، فالموضوعات في الجغرافيا ومبادئ العلوم وتدبير الصحة والتهذيب والحساب والهندسة يجب أن تكون مستمدة من حياة الطفل ومحيطه من الخطأ الشائع في منهاجنا توحيد جميع المسائل المفروضة على المتعلمين حتى إنك لتجد التلميذ في جوف الصحراء يدرس نفس المسائل التي يدرسها تلميذ يعيش في صميم المدن من غير مراعاة للمحيط الذي يقع عليه حسه، الذي يقع عليه حسه، وتستمد منه تجاربه وليس لذلك من علة سوى الامتحان.

٤- أن يراعى الارتباط بين الموضوعات التي تقرر في المواد المختلفة بقدر الإمكان. فإن ائتلاف المعلومات من أهم غايات التعليم ويرى "هربارت" وأنصاره أن المجموعات المؤتلفة من المعارف لا تلبث أن تستحيل إلى قوة توجه الإرادة إلى الخير، فإذا قرر في الجغرافيا مثلا دراسة منطقة من المناطق في سنة ما وجب أن يكون المقرر في مبادئ العلوم أنواع الحيوان والنبات التي تعيش في تلك المنطقة وأن يكون مقرر التاريخ متصلاً بتلك المنطقة وأن يكون معظم الأمالي والمنشآت مما يرتبط ببعضها، بهذا يدرك المتعلمون أن هذه المواد وإن اختلفت في ظاهرها تنبت كلها في صعيد واحد، وتسقى بماء واحد.

٥- وأخيراً يجب أن يراعى أن يكون القدر المقرر من المسائل ملائماً

للزمن المخصص للدراسة. وأنت لا يسعك إذا تصفحت بعض المناهج إلا أن تلاحظ أن الملاءمة بين الكمية والزمن لم تلق العناية الكافية من واضعي المناهج، ومن ثمة نشأت الشكايات وارتفعت أصوات المعلمين بالتذمر والاحتجاجات من طول المقررات فيجب أن لا يغيب عن أذهاننا أن التعليم لا يقاس بكمية ما يتعلم ولكن بكيفية علاجه، فعلى واضعي المناهج أن يحسنوا التقدير، وأن يفسحوا لأسلوب التعليم المجال فإن ازدحام المعلومات تصرف المعلم عن الافتنان والابتكار كما تصرف التلميذ إلى الحفظ والاستظهار.

ولا نحب أن نختم هذا الموضوع من غير أن نسجل ما لاحظه العلامة "كلاباربد" على مناهجنا الدراسية حيث قال:

"اتضح لنا أن المناهج في جميع أنواع المدارس غاصة بمواد الدراسة مما يدل على أن التعليم يسير في المدارس كمياً لا كيفياً فمن الواجب الاستعاضة عن وفرة الكمية بجودة الصنف".

ومسألة المناهج من أدق المسائل في علم "البيداجوجيا" فإن بين مناهج التعليم والتلميذ نزاعاً ناشباً ومشادة قائمة. فقد يحتوي المنهج علوما ومعارف مما ينفع الطفل في شبابه لا في طفولته. ثم إن الطفل من جهة أخرى له حياة مستقلة، ومصالح خاصة وأسلوب في التفكير والتصوير مقصور عليه.

ومن الخطأ أن ينتزع المنهاج الطفل من بيئته وفطرته التي فطر عليها

فالطفل كالنبات لا ينمو ويترعرع إلا في البيئة الطبيعية الصالحة فإذا أردنا أن ننتزعه من هذه البيئة وجب أن نصطنع له بيئة تشبه بيئته التي نما فيها. ومن هذا كان من الواجب أن نقيد المناهج بنزعات الطفل وحاجاته ومصالحه الطبيعية، فلا نقدم له تلك المواد في مظهرها الخارجي الجامد، وعلى النمط القديم بل لابد من تحويلها وتغييرها كي تبرز في صورة يقبلها عقله ولا تتنافى مع طبعه.

كلمة ختامية:

على الرغم من الخطى التي قطعناها في طريق التربية في خلال السنوات الأخيرة فإننا أخفقنا في وضع منهج يتمشى مع مدنيتنا الحاضرة والأحوال المتغيرة من حياتنا الحديثة، فيوجد الآن آلاف الأطفال يئنون من استظهار القواعد المملة والدروس المكدسة من بقايا الزمن القديم، ولا لوم على المدارس في هذا فهي تعلم طبقا لخطة مرسومة ومناهج موضوعة غير أن المدارس الحديثة أخذت تعترف بحقوق الأطفال فأنشأت لهم مناهج خاصة تتمشى مع حاجاتهم ومطالبهم.

إننا جميعا نشكو من مشكلة المناهج ونشعر بأن هناك مشكلة يجب التغلب عليها ولكن قيود التقاليد وأغلال الماضي قد ضيقت المسالك علينا. فالتقاليد بأن يلم ببعض المعلومات ويستظهر بعض الحقائق ولا يعد الفرد مثقفاً إلا إذا حصل على طائفة من هذه المعلومات، وعيوب المناهج الحالية أنها لا تتفق مع مطالب الحياة المصرية الحاضرة لأنها أصبحت قديمة

لاتساع دائرة المعارف في كل علم وفن، وكذلك لا تتفق مع مبادئ علم النفس، والسبب في ذلك أنها تحاول أن تعامل كل التلاميذ معاملة واحدة وبذلك تخل بأهم قاعدة من القواعد التي ذكرناها فهي تفرض أن مواهبهم واحدة فتقرر معلومات واحدة للمجتمع وتهمل الفروق الفردية ولا تحسب لها حسابا كما تهمل رغبة التلاميذ ومطالب كل منهم، فأيهما أنفع للبنت في حياتها الحاضرة والمستقبلة دراسة الميكانيكا وحساب للوغاريتمات وغيرها من الدروس النظرية أم طهي الطعام ودراسة قوانين الصحة والتغذية والعزف على آلة موسيقية؟ وأيهما أنفع للولد في حياته الحاضرة المستقبلة دراسة المنطق والجبر أو تعلم صناعة السيارات والحدادة وغيرها من الدروس العملية المفيدة التي تتفق وحاجات الأفراد ومطالب الحياة الاجتماعية..

فالمناهج الآن بعد أن كانت تسير في واد والحياة في واد آخر، أصبحت تمثل الحياة في نواحيها المختلفة وتعد الفرد لها إعداداً تاماً، فالسيارة التي قلبت نظام المواصلات أصبحت من أهم الدروس كذلك اللاسلكي والموسيقى والصحة ودروس معاشرة الناس والصناعات المختلفة وبخاصة النجارة والطباعة.

الامتحانات

لا نعرف على وجه التحقيق كيف نبتت فكرة الامتحان في ذهن الإنسان، ولكن يخيل إلينا أن هذه الفكرة كانت مقترنة دائما بالغرائز الطبيعية يوم كان الإنسان يعتمد عليها في وجوده والاحتفاظ بحياته. فإذا ما صادف شيئاً غريباً من إنسان أو حيوان أو جماد ثارت فيه الغرائز من حب الاستطلاع والخوف والميل إلى الخصام، فوقف من الشيء الذي يراه موقف المتخير يستطلع حقيقته ويسبر قوته ويخبر صفاته ثم يقيس ذلك إلى نفسه ويرتب عليه سلوكه.

ولا يزال الطفل في مبدأ حياته يبدي كثيراً من صفات الإنسان الأول كلما وقف حيال شيء جديد. فهو كلف بالسؤال عن كل شيء يراه أن يبلوه ويتعرف كنهه وصفته قبل أن يتصل به.

ويقال إن فكرة الامتحان بشكله المألوف فكرة صينية قديمة وإنه كان من عادة الصينيين القدماء أن يعقدوا امتحان مسابقة لاختيار موظفين للحكومة. وسواء أكانت هذه حقيقة أم أسطورة من أساطير الأولين. فمما لا ريب فيه أن هذه الفكرة قد تطورت بتطور حياة الإنسان وتعقدها.

والظاهر أن فكرة الامتحان الشفهي كانت أسبق في الوجود من الامتحان التحريري. فإنك تستطيع أن تلمح فكرة الاختبار بالمساءلة

ظاهرة جلية في الكتب المقدسة التي تمثل الأديان المختلفة في تلك العصور السحيقة.

ولقد أنبأنا التاريخ أن المناظرة والمساءلة والمطارحة كانت من أقوى دعائم الحياة اليونانية القديمة. وقد كان رجل الدين في عهد قدماء المصريين لا يلي وظيفته إلا إذا كان ذرب اللسان فصيح النطق قوي التأثير فكان يكلف إلقاء خطبة دينية في مجمع من كبار رجال الدين، وهم الذين يحكمون له أو عليه.

وقد كانت الامتحانات التحريرية مقصورة على الجامعات في أوائل القرن الثامن عشر، ولكن لما اتسع نطاق التعليم وعنيت الحكومات والهيئات بتربية سواد الشعب وتعددت مناحي الحياة واختلفت أشكالها سادت فكرة الامتحان وانتشرت، وعنى بتنظيمها، حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن. وقد كان أول امتحان عام عقد بمصر للشهادة الابتدائية سنة ١٨٩٢.

أهمية الامتحان:

لقد أصبحت مسألة الامتحانات من أهم مشاكل التربية في العصر الحاضر فكلما عرضت للبحث وجدت أنصاراً راضين وخصوما ساخطين ولكنك إذا أنعمت النظر فيما يدعيه هؤلاء من المحاسن وما يراه أولئك من المثالب رأيت أن فكرة الامتحان في ذاته ليست موضعا للرضا ولا موطنا للسخط، فالكل مجمع على أن الامتحان في صورة ما ضرورة لازمة لكل حياة اجتماعية، وبخاصة إذا كانت هذه الحياة معقدة مختلفة المناحي متعددة السبل.

ومن الواضح أن من طبيعة الحياة الاجتماعية "التطور" وأن هذا التطور ينشأ على التدريج من المنافسة والكفاح بين أفراد المجتمع وهذا ما يسميه علماء الاجتماع "بالتفاعل الاجتماعي".

وما دام هذا من طبيعة كل حياة اجتماعية منظمة فلابد من اتخاذ وسيلة أو وضع نظام أو طريقة "لتنظيم هذه المنافسة وقياس الكفايات" واستغلال ذلك لصالح المجتمع.

والامتحان مهما تعددت أنواعه واختلفت طرائقه ليس إلا وسيلة لتحقيق هذا الغرض الاجتماعي الهام، فهو في الواقع نظام لناحية من نواحي الحياة الاجتماعية ولا يقل في أهميته عن سواء من النظم الاجتماعية الأخرى، كنظام الشرطة أو نظام الجيش أو نظام القضاء، وكما أنه من المعترف به أن هذه النظم وأشباهها لازمة لكل حياة اجتماعية منظمة فمن الواجب التسليم بأن الامتحان على نحو ما ضروري كذلك لتنظيم المنافسة وضبط الكفايات" بين الأفراد والاستفادة من ذلك لصالح المجموع.

على هذا ترى أن الامتحان إجراء طبيعي لازم لكل حياة اجتماعية ينشأ معها وينمو بنموها، وكلما تعقدت سبلها وتنوعت الكفايات فيها اشتدت الحاجة إلى الامتحان فأضحى ضرورة من ضرورات المجتمع، شأنه في ذلك شأن غيره من النظم التي يدعو إليها "التفاعل الاجتماعي" بين أفراد المجتمع.

وإنك لتستطيع بعد تفهم هذه المقدمة الموجزة أن تتبين فيما سنعرض

له من محاسن الامتحان ومساوئه، أن الامتحان في ذاته ليس موضعا للتحبيذ، ولا موطنا للسخط، وإنما نظامه وكيفيته ومداه هي التي يحبذها المحبذون أو يسخط عليها الناقدون.

مزايا الامتحان:

١- ليست الامتحانات بالقياس إلى الأطفال الصغار سوى غايات قريبة وأغراض ذاتية يشوق الطفل إلى بلوغها والاستفادة من نتائجها المحسوسة. فمن المعلوم أن الطفل بحكم ما هو عليه من قصر النظر وقصور التجارب لا يستطيع أن يطلب العلم لذاته. بل لابد له من غرض واضح يرمي إليه ويقرن عمله به؛ وكلما كان هذا الغرض قريبا منه. ونتائجه شائقة له محببة إلى نفسه كان هذا مبعثا للنشاط ومدعاة لبذل الجهد والحرص على الاستفادة والاعتماد على النفس. فالانتقال من فرقة إلى أخرى أو من مرحلة من مراحل التعليم إلى أرقى منها هو غرض قريب شائق ينصب أمام الأطفال ويعبد لهم الطريق لبلوغه، وكذلك ما يترتب على امتحانات الأطفال وتفوقهم من نيل جوائز أو استمتاع بحقوق أو اكتساب ثقة الوالدين والمعلمين ورضاهم، كل ذلك مما يشوق الأطفال ويبعث فيهم النشاط ويحملهم على الانتباه في دروسهم.

٢- وقد تكون الامتحانات وسيلة لتدريب الأطفال والشبان على صفات حيوية تعينهم على الدخول في معترك الحياة العملية بشجاعة وإقدام كالميل إلى المنافسة وحسب التفوق والاعتراف بالفشل والإحساس

بالقوة أو الضعف ومحاولة علاج ما يبدو فيهم من نقص وما إلى ذلك من الصفات التي لا تستغني عنها الحياة.

٣- ثم هي كذلك شفيع المدرسة لدى الرأي العام يستطيع ولاة الأمور والأهلون أن يرو فيها بطريقة عملية واضحة ما أدته المدرسة للمجتمع من خدمات في تثقيف الأطفال. وبهذه الوسيلة تبرر المدرسة وجودها فيطمئن الآباء على أبنائهم كما يطمئن ولاة الأمور على ما يبذلونه من خزانة الدولة من نفقات في سبيل تعليم أفراد الأمة.

٤- وهي أخيراً طريقة عملية لقياس الكفايات على أسلوب محدود مضبوط ليستطيع المجتمع عامة والحكومة خاصة أن تجني من الكفايات الممتازة أشهى ثمارها، وهكذا يستطيع المجتمع مثلا في شخص الحكومة أن يتبقى الصالح من أفراده ويلقي إليه بزمامه ويقلده شئونه في اطمئنان ثقة.

ويقابل هذه المزايا مثالب نجعلها فيما يأتي:

عيوب ومثالب الامتحان:

١- إنها بشكلها المألوف وسيلة قاصرة للحكم على الأطفال، لأنها لا تمثل إلا ناحية واحدة من نواحي التربية وهذا التمثيل في أحسن صورة لا يكون في الغالب تمثيلاً صادقاً. فإنها لا تستدعي أكثر من مبلغ الاستفادة من مواد الدراسة.

أما تقوية الجسم وغرس العادات الصالحة وتهذيب الخلق وما زود به

الطفل من غايات ومبادئ سامية، وإعداده للحياة الاجتماعية كل ذلك ليس له أثر في الامتحانات.

٢- إن الامتحانات على هذا النحو المألوف افتراضا بتساوي الأطفال جميعا في المواهب العقلية والمهارة اليدوية وأنهم جميعا مطبوعون على غرار واحد وأنهم يدرجون في سبيل الترقي بخطى متساوية مع أن من أهم قواعد التربية الحديثة مراعاة ما بين الأفراد من فروق في المواهب والاستعدادات وتربيتهم على ضوء هذا التفاوت بينهم.

٣- أن هذه الامتحانات كثيراً ما دفعت بالقائمين على شئون الأطفال أن يضحوا بالتربية من أجل التعليم، فهم يحرصون على إعداد تلاميذهم بالامتحان بدلاً من تربيتهم تربية حقة تعدهم للحياة وتنمي ما فيهم من استعدادات لا مواهب، ولذلك الحرص أثره السيئ حتى في التعليم نفسه، ومثل هذا الشعور قد يسود نفوس التلاميذ فيحملهم على أن يعالجوا مواد الدراسة على نسبة ما لها من أثر في إنجاحهم في الامتحان بدلاً من تقديرها على ضوء اتصالها بحياتهم وأثرها في تكوين عقولهم.

٤- إن الامتحانات على أسلوبها المعروف، كثيراً ما كانت سبباً في ضعف أخلاق التلاميذ وفساد صحتهم، إما أنها سبب في ضعف الأخلاق فلأنها تقرن العلم دائماً بغايات محسوسة وقد تحمل التلميذ على "التدليس العلمي" بما يتعمده من التمويه على الممتحن ومحاولة إلباس الباطل ثوب الحق، وخلط ما يعرف بما لا يعرف، ثم هو إذا رسب أو تأخر ذهب

يتلمس الأسباب والمعاذير لرسوبه أو تأخره، فيسرف في إلقاء التهم جزافاً في وجه الممتحن، يرميه مرة بالظلم، وأخرى بالضعف وسوء التقدير، وآونة بالمحاباة وما إلى ذلك مما نسمعه عادة إذا ظهرت نتائج الامتحانات.

وإما أنها وسيلة لفساد الصحة فلا يحتاج إلى بيان، وحسبك أن تزور مدرسة من المدارس قبيل الامتحان، فهناك ترى وجوها شاحبة وجسوما هزيلة. وعيونا غائرة، وأعصابا مضطربة ومن عيوب الامتحانات أيضاً كثرة الموضوعات وطول المناهج مما يجعل الأسئلة تأتي في جزء منها، وهذا ما يجعل الناس تعتقد بالحظ في الامتحانات، فهناك تلميذ يذاكر دروسه ولا يترك إلا جزءاً من المنهج لا يتقنه فيأتي في هذا الجزء سؤال أو سؤالان فلا ينال الدرجة التي يستحقها، وتلميذ آخر يذاكر جزءاً صغيراً فيجد أن ورقة الأسئلة احتوت على سؤالين أو ثلاثة في هذا فينال درجة لا يستحقها، وهكذا يلعب الحظ دوره في الامتحانات كما تعلم.

وظاهر أن المزايا تعرضت للامتحان في حد ذاته، أما المثالب ففي شكله ونظامه. وخلاصة القول أن الامتحان ضرورة اجتماعية لا يستغنى عنها، لأنه تنظيم لمناسبة الأفراد ومقياس عملي لكفايتهم، وأن المجتمع ممثلا في شخص الحكومة يجني من ضبط هذه الكفايات أكبر فائدة، وأن ما يوجه إلى الامتحان من المثالب ليس موجهاً إلى الامتحان في ذاته بل إلى شكل الامتحان وكيفيته ومداه.

٥- كذلك الامتحان مقياس ذاتي ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها

تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقدير هذا الشخص وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها للتلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأي واضعها الشخصي وتقدير الدرجة التي تستحقها إجابة كل تلميذ هو تقدير ذاتي يتوقف على رأي المصحح وقد أثبتت التجربة العلمية اختلاف المصححين اختلافاً بينا في تقدير الدرجة للإجابة الواحدة واختلاف المصحح الواحد في تقدير الدرجة التي تعطى للإجابة إذا عرضت عليه عدة مرات وقد ابتكر علماء التربية نوعا جديدا من الاختبارات لقياس تحصيل التلاميذ العلمي يطلق عليه اسم "الاختبارات المقننة" وهي تختلف عن الامتحانات العادية في أن الاختبار منها يشتمل على عدد كبير جداً من الأسئلة القصيرة قد يبلغ المئات في كثير من الأحيان، والإجابة عن كل سؤال محدودة لا لبس فيها إذ هي لا تتعدى كلمة واحدة أو علامة بسيطة وبهذه الوسيلة يمكن أن تتناول أسئلة الاختبار جميع نقط المنهج ويكون التصحيح موضوعياً لا ذاتياً.

وقد أثارت هذه الاختبارات حماساً شديداً في أمريكا وغيرها، واعتقد كثير أن استعمالها يغني عن الامتحانات المألوفة ولكن أكثر رجال التربية يعترضون عليها ولا يجدون فيها حل المشكلة، ومع ذلك فإنها أدق في القياس من الامتحانات العادية، لكنها في مجموعها كالامتحانات تعمل على توجيه الطلاب إلى الاعتماد على تخزين الحقائق وحفظها مفردة غير متصلة في ذاكرتهم.

ومن الاقتراحات التي اقترحت في المؤتمرات الدولية المختلفة لحل مشكلة الامتحانات عدم إلغائها "فهي شر لابد منه" بل استبدالها بنوع آخر يختلف عنها ويطلقون عليه اسم الامتحانات الموضوعية.

ومما يميز هذه الامتحانات الموضوعية.

١- لا يكون تقدير الإجابة فيها ذاتها كما هو الحال في الامتحانات العادية.

٢- تتفادى غموض الإجابة فالإجابات فيها إما علامات خاصة أو كلمة واحدة وغير ذلك مما لا يحتمل الشك والغموض.

٣- منع الإجابات الخارجة عن الموضوع.

٤- تشمل كل المقرر ولذلك كانت الأسئلة كثيرة جداً تبلغ المائة والمائتين.

٥- تفادي العوامل الأخرى الغريبة عن المادة مثل الإنشاء والخط والنظام التي تؤثر في الإجابة وتقديرها.

٦- سهلة للطالب والمعلم بل هي لذيذة ومشوقة.

ومن أوجه النقد التي توجه إلى الامتحانات الموضوعية.

وجود عنصر التخمين فيها وأنها لا تدعو إلى التفكير وأنها تضع الحقائق أمام التلاميذ المعكوسة مشبوهة هذا خطأ في التربية الموضوعية على عدة أنواع منها أسئلة الخطأ والصواب ومنها الأسئلة التكميلية.

الامتحانات في مصر:

لقد أصبحت مسألة الامتحانات في مصر من أهم المسائل التي تشغل بال الشعب المصري في الوقت الحاضر، فقد دلت المشاهدة والتجربة على أن فرط العناية بامتحانات وإحراز الشهادات، قد دفع بنا –على غير شعور منا– إلى موقف سيء محفوف بالمكاره والمخاطر، فضحينا بالتربية من أجل الامتحانات من غير أن يستفيد علمنا من الامتحان شيئا يذكر.

وإذا صح لمصر أن تفخر بهذا النظام البديع –نظام الامتحانات– الذي لا يدانيه نظام آخر في دقته وضبطه فإن عليها أن تعترف أو تسلم بأن هذه العناية الفائقة كان لها أثرها السيئ في التربية، بل وفي التعليم أيضاً، وفي الحق أن رجال التعليم أنفسهم قد أصبحوا في حيرة من أمر هذه الامتحانات فهم مضطرون من جهة إلى مجاورة سواد الشعب فيما يرجوه لأبنائه من نجاح في الامتحانات، وإحراز للشهادات مدفوعا إلى ذلك بعوامل اقتصادية، وهم يشعرون من جهة أخرى بأن عليهم تبعة شاقة في تعليم الأحداث والشبان تعليما صحيحا ينمي مواهبهم ويعدهم للكفاح والمجادلة في الحياة، فهل من المستطاع أن يوفق بين الأمرين ويجمع بين الغايتين.

هذه هي المسألة التي تختلف في نفس كل من له اتصال بالتعليم أياً كان أو معلماً، ومن الإنصاف للقائمين على شؤون التعليم في مصر أن يذكر أنهم قد بذلوا في السنين الأخيرة جهودا جبارة للتوفيق بين الغرض

الذي يقصد إليه الجمهور من تعليم أبنائه والغاية التي ترمي إليها التربية الصحيحة ولكن جميع التجارب والمشاهدات تدلنا على أن الجميع بين هذين الغرضين متعذر، إن لم يكن مستحيلا.

وليس هناك ما يبعث على الأمل بأن تكون هذه الجهود مثمرة في المستقبل ما دام نظامنا التعليمي يسير على هذا المنهج الذي رسم له حتى الآن، والظاهر أن العناية بالتربية، والعناية بالامتحانات يسيران في اتجاهين متضادين أو يسيران على الأقل في خطين متوازيين يستحيل علينا أن نجمعهما في نقطة واحدة إلا إذا أدخلنا على أحدهما تعديلاً يخرجه عن نظامه وشكله وطبيعته، ومن سوء الحظ أن جميع الجهود بذلت وتبذل في هذه الناحية. كان من شأنها أن تجعل كفة الامتحانات راجحة على التربية، بل والتعليم الصحيح.

حقاً إن العناية بالامتحانات قد سادت جميع المراحل في نظامنا التعليمي حتى تناولت تعليم النشء الصغير في رياض الأطفال وأصبحت فكرة الامتحان عقيدة تسيطر على أعمال التلاميذ كبيرهم وصغيرهم وشبحا مائلا يعمل في ظله كل معلم وكل ناظر، وأصبحت مدارسنا كما وصفها أحد الكتاب "معامل للنجاح في الامتحان لا أماكن للتربية" وزاد الأمر ضغثا على إبالة، ما رتبته وزارة المعارف أخيراً على نتائج الامتحانات من ترقية وتنزيل، ونقل وتشريد و.. حتى أصبح الشعور السائد بين رجال التعليم أن أرزاقهم وأقدارهم مرتبطة كل الارتباط بنتائج مدارسهم في الامتحان، وكان من نتيجة

ذلك أن عنيت المدارس على اختلافها عناية تامة بتوفير كل وسيلة واتخاذ آمن طريق يعين التلميذ على النجاح على حساب الأغراض الأخرى، فمن دروس إضافية يقطع وقتها من فراغ التلاميذ وراحتهم إلى واجبات منزلية مرهقة إلى استظهار مذاكرات مختصرة يحشو بها التلميذ ذاكرته إلى غير ذلك من الأعمال الكثيرة التي يكلفها أملاً في نجاحه لتحسين نتيجة المدرسة.

ومناهج الدراسة في مدارسنا هي ثالثة الأثافي، فمن الواضح أن مسألة الامتحانات مرتبطة كل الارتباط بالمناهج الدراسية. فقد كادت تكون آثار الامتحانات السيئة محتملة بعض الاحتمال لو أن مناهجنا مما يسهل الدفاع عنه، ولكن هذه المناهج بشكلها الحاضر ثقيلة شاقة في تعلمها، بله الامتحان فيها. هذا على الرغم مما بذلته وزارة المعارف في السنوات الخمس الأخيرة من الجهود المثمرة في تحريرها وتهذيبها، وتذليلها نقلا عن مسيو "لوسافليه".

"لا تعلموا تلاميذكم العلم لأنه مفرط في التعقد والتشعب ولا يستقر على حالة واحدة. ولا تحفظوهم مصطلحات العلوم والفنون والمعاجم، بل عودهم البحث فيها ودعوهم يقومون أمامكم بالتجارب العلمية وربوهم على المشاهدة والملاحظة والاستقصاء والقياس، وروضوا أذهانهم ودعوهم ينقبون بأنفسهم عن الأسباب والعلل. بدلاً من تقديمها إليهم مهيأة مصوغة في قوالبها، وعلى الجملة اعملوا على تكوين عقول مستطلعة وأذهان قوية الحكم".

ومستنيرة بتقرير مستر "مان" الخبير الانجليزي الذي استقدمته وزارة المعارف لغرض إصلاح التعليم والمناهج سنة ١٩٢٩ الذي جاء فيه عن التعليم الثانوي والابتدائي.

"على أنه يجب الإقرار بأن الآلة الحالية "النظام التعليمي" مهما أحكم تسييرها وتشغيلها إلى أقصى حد فستظل في الغالب كما هي آلة للتعليم لا للتربية بمعناها الشامل أو الصحيح، إذ أن الفكرة السائدة الآن في مصر عن التعليم الابتدائي والثانوي أنه وسيلة لتمكين التلاميذ من اجتياز الامتحانات، أما الحياة المدرسية وضروب النشاط المدرسي ووسائل تنمية الذوق في الأفراد والتشجيع على ممارسة أشغال التسلية وتقسيم التلاميذ إلى طوائف بحسب سنهم ومقدرتهم تقسيما يدل على الفطنة، وربط الدراسة بأحوال الحياة المحلية، وإتباع الأساليب المبتكرة الجذابة وتلقين المعلومات القيمة المشوقة فإن كل هذه الأمور يضحي بها إجمالا في سبيل توفير ما يتطلبه النجاح في امتحاني الشهادة الابتدائية والثانوية من الأمور الضرورية والمستعلية على كل أمر آخر.

هذا ويجب الاعتراف بأن وزارة المعارف قد عنيت بإدخال كثير من ضروب الإصلاح على مواد الدراسة ونظم الامتحان ولكننا نعتقد أن المسألة لا تزال في حاجة إلى تغير واسع وتعديل أوفى، وحسبك أن تعرف أن التلميذ الصغير يمتحن في الشهادة الابتدائية في نحو عشر مواد دراسية وأن الامتحان في بعض هذه المواد يشمل مقرر السنوات الأربع ويمتحن

تلميذ الكفاءة في نحو أربع عشرة مادة يشمل بعضها مقرر السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي.

ولا تنس كذلك أن نظام الامتحانات في مصر شديد قاس وهذا مما يجعل المدرسين والتلاميذ ينصرفون إليه بكل جهودهم، فالتلميذ قد يرسب بدرجات قليلة في مادة فلا يغنيه أن يكون نابغة أو متفوقاً في مادة أخرى، وبدلا من أن تخفف من هذه القسوة بتعديل نظام الامتحان نفسه، عالجنا المسألة بالملاحق على ما فيها من ضرر ظاهر يلحق بالتلميذ.

على أننا بالرغم من كل ما قيل لا نستطيع أن نستغني عن الامتحان في جملته، لأنه كما ذكرنا عملية ضرورية لقياس الكفايات على أسلوب عملي مضبوط، واستغلال ذلك لصالح المجتمع.

غير أننا نرى أنه قد حان الوقت لإعادة النظر في نظامنا التعليمي بجملته، على ضوء هذا التطور الاجتماعي والاقتصادي الذي صارت إليه حياتنا، وأن نعمل جهد استطاعتنا على تغيير هذا الاعتقاد السائد في تقديس الامتحانات وعبادة الشهادات رغبة في الوظائف.

أما الآن فلا يسعنا إلا أن نقدم بعض مقترحات خاصة بالامتحانات نعتقد أنها تهون من تلك الحال السيئة التي قد صرنا عليها.

١- حصر الامتحان في أضيق حدوده بقصر على السنوات الراقية من الابتدائي، وفي هذه السنوات يجب أن يكون لدرجات الأعمال اليومية نصيب كبير في التلاميذ من فرقة إلى أخرى، أما في رياض الأطفال

والسنوات الأولى من التعليم الابتدائي فيكتفي في النقل بهذه الدرجات، ويجب أن يكون الانتقال في السنوات الراقية من المدارس الثانوية وفي جميع السنوات في المدارس العليا متوقفا على ما يقوم به الطلبة من بحوث عملية يكلفون القيام بها في أثناء العام الدراسي، بحيث يكون لها كبير الأثر في نقل الطلبة من فرقة إلى أخرى.

٢- أن يقتصر في الامتحان على المواد الأساسية إذا دعت الضرورة إلى عقد امتحان، ففي مراحل الثقافة قد تكون اللغات والرياضة من أقوى الدعائم، وفي مراحل الاختصاص يقتصر كذلك على أهم مواد الاختصاص وبهذا يخف العبء الذي يثقل كاهل التلميذ، وهو في الوقت نفسه يعني العناية اللازمة بالمواد الأخرى لأن درجات الأعمال اليومية متممة للامتحان.

٣- أن يكون نظام الامتحانات من المرونة بحيث يتجاوز فيه الرسوب في مادة متى كان الرسوب معتدلا. ومتى كان يقابله تفوق عظيم في مادة أو في مجموع من المواد الأخرى، وبهذه المرونة في النظام يستطاع الاستغناء عن الملاحق جملة.

٤- أن يغير نظام الشهادات فلا يمنح التلميذ إلا شهادة القسم الثاني من الدراسة الثانوية أو ما يماثلها، وإلا إجازات الدراسات العالية، وفي غير ذلك يعتبر نجاحه نقلا، ويستحسن أن يمنح التلميذ في حالة الرسوب شهادة من المدرسة تفيد أنه أتم الدراسة في مرحلة معينة من مراحل التعليم.

هذه في رأيي أهم المقترحات التي يجب أن تبحث ويؤخذ بما فيها من المزايا لتخفيف هذه الأعباء عن كاهل التلميذ والطالب، ولكن يجب أن نلاحظ هنا أن هذه المقترحات وأشباهها لا تجدي فتيلا مادام النظام التعليمي يسير على هذا النهج الحالي. وفي رأينا أن وزارة المعارف تستطيع أن تقوم بذلك على التدريج، على أنه يجب ألا يعزب عنا أن نجاح وزارة المعارف فيما تعمله يتوقف إلى حد كبير على تغير الفكرة العامة في التربية والتعليم، فإنه من الواضح أن الإصلاح لا يمكنه أن يؤثر أثره ويؤتى أكله بمجرد إصدار اللوائح والمراسيم والقوانين، وإنما يجب أن يسبقه تغيير في العقائد والآراء التعليمية العامة. فعلى القائمين بشئون التعليم أن يعملوا أولا على تهذيب وجهة النظر العامة فإن ذلك دعامة كل إصلاح.

أشكال الامتحان:

ترمي الامتحانات على اختلاف أنواعها وطرقها إلى غرض واحد هو: تنظيم المنافسة وضبط الكفايات، والاستفادة من ذلك لصالح المجتمع، ومن الواضح أنه ليس هناك طريق محدود لتحقيق هذا الغرض فقد تكون الوسيلة لذلك كتابة "تحريرية"، وقد تكون "شفهية" وقد تكون "عملية" لقيام المهارة وقد تدعو المهارة وقد تدعو الضرورة إلى اتخاذ الوسائل الثلاثة أو اثنتين منها لقياس كفاية الطالب في جملتها وعلى كل حال يجب الانتباه إلى أن كل وسيلة من هذه الوسائل من شأنها أن تكشف عن ناحية خاصة في تقدير هذه الكفاية وأن الاقتصار على وسيلة واحدة منها قد لا يكفي

في تقدير هذه الكفاية تقديراً مضبوطاً، ومن ثم كانت الحاجة ماسة إلى ما جرى عليه العرف من عقد امتحان تحريري وآخر شفهي فأحدهما متمم للآخر، وكلاهما يرمي إلى غرض واحد هو قياس الكفاية.

فالامتحان التحريري من شأنه أن يظهر كفاية الطالب في تدقيقه ومبلغ عنايته بترتيب أفكاره وقوة أسلوبه وحسن عبارته، كما يظهر مقدار اعتماده على نفسه: وهو كذلك وسيلة لتقدير الطالب بالقياس إلى غيره من الطلبة تقديراً محدودا لأنهم جميعاً يجيبون على أسئلة واحدة كما أنه وسيلة للقصد في الزمن.

والامتحان الشفهي من شأنه أن يكشف عن نصيب التلميذ من سرعة الفهم، وقوة الذاكرة، وفصاحة المنطق، على الرغم من أنه يستدعي زمناً طويلاً، ولا يمكن السائل من تقدير المسئول بالقياس إلى غيره لاختلاف الأسئلة اختلافا قد يخرج الامتحان عن الضبط المطلوب، هذا إلى أنه قد يحاط بظروف لا تضمن العدالة في التقدير، فعواطف السائل وإشاراته ووجهه قد يكون لها أثر في للتقدير.

والامتحان العملي كذلك يكشف عن ناحية أخرى من كفاية الطالب، فيقفنا على مبلغ ما استفاده من العلم مقرونا بالعمل، فالمهارة اليدوية، وقوة الملاحظة وتطبيق مسائل العلم عل شؤون الحياة العملية، كل ذلك ضروري لتقدير كفاية الطالب تقديرا عاما، وقد يعتبر الامتحان على هذه الصورة من الأعمال الشفهية على أنه مما يجب إعارته النظر والالتفات

إليه أن الامتحان بصوره الثلاث يرمي إلى تقدير كفاية الطالب تقديرا محدوداً وأن كل صورة من هذه الصور تكشف عن ناحية معينة من هذه الكفاية وأن من المعتذر التزام صورة معينة لتكون وسيلة للاختبار في مواد الامتحان على اختلافها وتنوعها، فالإنشاء والحساب والهندسة مثلا: قد لا يلائمها غير الوسيلة التحريرية. والمطالعة والمحفوظات قد لا تظهر فيها الكفاية إلا بطريق شفهي على حين أن الرسم والأشغال اليدوية والتجارب العملية تقضي امتحانا عمليا لأنها أعمال مهارة.

أسئلة الامتحان:

تكاد تكون الأعمال الهامة في الامتحانات مقصورة على ثلاثة:

١- وضع أسئلة ملائمة.

٢- توفير خير الوسائل وتهيئة أحسن الظروف للإجابة على الأسئلة.

٣- تقدير الدرجات تقديرا يكفل مصلحة التعليم ويضمن العدالة.

وضع أسئلة الامتحان:

وضع الأسئلة من أهم أعمال الامتحان لأنها تبين مبلغ استفادة الطالب مما تلقاه من الدروس، وانتفع به من التجارب. فيجب أن تكون بحيث تكشف عن ذكاء الطالب في علاج المشاكل التي تعرض له. ومقدار تحصيله وفهمه لما ألقي عليه من الحقائق. ومبلغ حذقه ومهارته فيما درب عليه من الأعمال.

وعلى هذا يجب أن تراعى الشروط الآتية عند وضع الأسئلة.

١- أن يكون بعضها تفكيريا يستدعي الاستنباط وأعمال الحيلة، وذلك بعرض بضع مشاكل أمام التلاميذ يكلفون حلها بما عرفوه وفهموه من مسائل العلم وأن تكون هذه المسائل متنوعة لا يعتمد في حلها على قاعدة واحدة أو باب معين، فالتطبيق في اللغة العربية ومسائل الحساب والتمرينات الهندسية، واستنباط نتائج واستخراج أسباب وعلل من الحقائق الجغرافية والتاريخية- كل ذلك من شأنه أن يبين ذكاء الطالب ومبلغ فهمه لمسائل العلم.

٢- أن يكون بعضها تحصيليا، ولإظهار ما حصله الطلبة من مسائل العلوم المختلفة. ومما يجب الانتباه إليه في هذا النوع من الأسئلة الاستظهارية التي يستعين الطلبة في الإجابة عليها بالذاكرة وحدها من غير تصرف، ولا تغير في العبارات، وأما الأسئلة التي تقتضي تلخيصا للحقائق أو انتزاعا لبعض الحقائق المتفرقة المنثورة في أبواب شتى أو اقتصارا على المهم من الأسباب والعلل فهي الأسئلة الجيدة حقا ويجب أن يراعى كذلك أن أسئلة التحصيل يجب أن تكون شاملة عامة في المقرر. فلا تقتصر على باب واحد أو مجموعة معينة من المسائل.

٣- أن تكون ملائمة لقوى التلاميذ. وتحقيق هذا الشرط من أصعب الأمور التي يعانيها واضعوا الأسئلة، وفي سبيله تتفاوت أقدارهم. لأن ملاءمة السؤال للممتحن تتوقف على خبرة تامة بعقول الطلبة، ومبلغ

قدرتهم على التفكير وكيفية فهمهم لمسائل العلم، ولما كانت تجارب الممتحنين متفاوتة في مداها، وكان الطلبة متفاوتين في استعداهم، وفي أساليب تعليمهم، وفي البيئة العلمية التي يعيشون فيها كان من الصعب أن ننتزع من تجاربنا شخصية تعبر عن المتوسط من التلاميذ، وجل ما يمكن مراعاته في هذا ألا تكون الأسئلة من الصعوبة بحيث يعجز المتوسط من التلاميذ عن الإجابة عليها وأن لا تكون من السهولة بحيث يتمكن الصالح والطالح من حلها. على أن تكون لجان لوضع الأسئلة والاستعانة في وضعها مما يدرسه التلاميذ من كتب مقررة، وعدم التسرع في ذلك، قد تكون كلها وسائل الهداية واضع السؤال، هذا إلى أن واضع الأسئلة كثيراً ما يتردد في عمله بين أمرين مختلفين.

١- الحرص على مستوى الامتحان ليرفع من شأن التعليم.

٢- مراعاة العطف في تقدير التلاميذ بصرف النظر عما تقتضيه مصلحة التعليم، وفي كثير من الأحيان يكون هذان الأمران متباينين إلى حد يصعب الجمع والتوفيق بينهما، فقد تتغلب المصلحة فينجم عنها الضجة التي نسمعها في كل عام من صعوبة الامتحان، وقد يتغلب العطف فينجح كثير من التلاميذ ولكن على حساب المصلحة العامة، للتعليم، فتبعة الممتحن في هذا ثقيلة شاقة تستدعي خبرة ومهارة، وبعد نظر، وحسن تقدير.

٤- أن تكون الأسئلة ملائمة للزمن المقدر لها والمقياس في هذا هو التلميذ المتوسط لا واضع السؤال، ومما تجب مراعاته في هذا حال التلميذ

في أثناء الامتحان، فمن الأمثال العامة الشائعة "أن التلميذ في الامتحان يفكر بنصف عقله" وعلى هذا يجب أن يعطي الوقت الكافي لاستجماع قواه، واستجمام نشاطه الفكري وأن يلاحظ الزمن الذي يستغرقه فهمه للأسئلة وموازنته لها "في حالة التخيير". وتنظيم إجابته ومراجعته لها، وقد يقدر ذلك كله بخمس الزمن المقرر تقريباً، فإذا كانت الإجابة تستدعي ساعتين وجب أن يقدر الزمن بساعتين ونصف ساعة.

٥- أن تكون عبارة السؤال سهلة وأسلوبه واضحا ومتى كانت العبارة نصا في الغرض من السؤال. وكان الأسلوب واضحاً سليما سارع التلاميذ إلى التفكير في الإجابة. وإلا طاشت أقلامهم، وهذا الشرط يقتضي أن يكون واضع السؤال بصيراً بالأساليب ومرامي الألفاظ والعبارات، ولقد دلت التجارب على أن كثيراً من الأسئلة "وبخاصة في الحساب" تغلق على التلاميذ لا لأنها صعبة في ذاتها خفية في المطلوب منها، بل لأنها سيئة الوضع رديئة التركيب.

٦- أن يعني بتنظيمها من ناحية الوضع والطبع، ولها أثره في فهم الأسئلة، فقد دلت التجارب على أن التلاميذ ولاسيما الصغار منهم قليلوا الانتباه ضعيفوا الملاحظة فقد خلطوا النخلة بالنخلة، والدين بالدين والسياحة بالسياحة، والعلم بالعلم في غير مرة من مرات الامتحان فمن الواجب أن يعني بتصحيح تجارب الطبع وأن يكون ذلك بأكثر من واحد من أعضاء الامتحان.

٧- أن يراعي التخيير في الأسئلة: وقد أصبح ذلك حتما في غير

أسئلة الامتحان الابتدائي، وأساس هذا أن كبار التلاميذ يمتحنون في مقررات واسعة شاملة. وأنهم أقدر على الوازنة والاختيار. وأن هذه الطريقة أعدل في تقدير التلميذ. أما تلاميذ القسم الابتدائي فمواهبهم محدودة، وهم في سن لا تمكنهم من الموازنة وإيثار نوع من الأسئلة على غيره، على أنهم مع ذلك يخيرون في الموضوعات الإنشائية، ولقد يحدث أحياناً أن التلميذ يعالج الموضوعين كليهما لأنه لم يلاحظ التخيير، والصعوبة في عملية التخيير هذه، هي أن واضع الأسئلة، مضطر إلى مراعاة المساواة التامة فيها. لتقدير الدرجات عليها تقديراً متساوياً، والتسوية التامة بين الأسئلة من أصعب ما يعانيه الممتحنون.

نظام وضع الأسئلة:

الثقة بالمدارس هي القاعدة التي يختار واضع السؤال على أساسها، لأن الأسئلة في وضعها تستدعي –كما رأيت– مهارة وخبرة وبعد نظر وحسن تقدير، وهي فوق ذلك تستلزم ضبط النفس والأمانة التامة، وقد دلت التجارب على أن بعض رجال التعليم لا يستطيعون أن يضبطوا عواطفهم وأهواءهم فتجمح ألسنتهم –عن غير قصد– بما وضعوه من الأسئلة قبل موعد الامتحان، كما أن قليلاً منهم ينوء بحمل الأمانة التي ألقيت إليه، ووضعت في عنقه، فيعمد إلى مساعدة تلاميذه أو أقربائه أو من ينصل به بالعبث بأسئلة الامتحان وهتك سرها، وهناك ضعف آخر. ذلك أن من المدرسين من يدفعه حرصه على حسن النتيجة إلى وضع

أسئلة أسهل مما يجب أن يعالجه التلاميذ في الامتحان أو يضع أسئلة في كراسات تلاميذه لها شبه ونظير بأسئلة الامتحان.

ومن أجل ذلك كله جرت المدارس على طرق مختلفة في وضع أسئلة امتحان الانتقال: فبعض منها.

١- يكلف مدرس كل فصل ضع الأسئلة لتلاميذه.

٢- أو يكلف مدرسوا الفرقة جميعاً وضع الأسئلة لجميع تلاميذها.

٣- أو يكلف كل مدرس أن يضع الأسئلة لغير الفصل الذي يدرس فيه.

٤- وهناك مدارس تكلف كل مدرس وضع مجموعة من الأسئلة لفرقة معينة ثم تقدم لناظر المدرسة ليختار منها بنفسه، وبمعزل عن المدرس الذي وضعها، وقد يبلغ الحرص ببعض نظار المدارس إلى اختيار أسئلة الامتحان بنفسه ومن غير تدخل المدرسين مستعينا في ذلك بكراسات التلاميذ وكتبهم المقررة.

ومن الواضح أن لكل طريقة من هذه الطرق محاسن ومثالب لا يخفى عليك، ولكن أساس كل ذلك هو مبلغ الثقة التي يضعها الرئيس في مرءوسيه وليس المقصود من إيثار طريقة من هذه الطرق على غيرها. سوى تحقيق غرضين لا يقوم الامتحان بدونهما:

١- الاستيثاق من وضع أسئلة ملائمة توافرت فيها الشروط السابقة.

٢- ضمان الاحتفاظ بسرية هذه الأسئلة إلى أن يحين موعد الامتحان وقد تتعدد السبل وتتنوع الوسائل التي يصل بها النظار إلى تحقيق هذين الغرضين.

أسئلة الامتحانات العامة:

وإذا كانت تبعة ناظر المدرسة ثقيلة شاقة في وضع أسئلة امتحان النقل فتبعة وزارة المعارف أشق وأعظم حيال أسئلة الامتحانات العامة، فإن من الواضح أن وضع أسئلة ملائمة لجميع التلاميذ على اختلاف قواهم وأساليب تعليمهم، وتباين معاهدهم وبيئتهم، هو أهم ركن من أركان الامتحان، هذا إلى أن الاحتفاظ بسرية الامتحانات العامة من ألزم الواجبات. فإنه أساس ثقة الجمهور بأعمال الوزارة، وأقل زعزعة في هذه الثقة بما يجني على الامتحان ويذهب بمميزاته ويبهظ ميزانية الدولة بنفقات تضيع سدى. ولا تنس كذلك أن هذا الامتحان شفيع الفرد لدى المجتمع الذي يعيش فيه. إذ به يكتسب المرء حقوقا وامتيازات تسمح له بشغل الوظائف العامة والاستمتاع بالمجانية. وهو من هذه الناحية يعتبر وثيقة بين الفرد والمجتمع، فإن تناوله ضعف أو تطرق إليه فساد ساءت حال المجتمع من بعض نواحيه، فلا عجب إذن أن يكون من حق الحكومة الإشراف على كل امتحان عام. ولا غرابة أن تعني وزارة المعارف بهذه الامتحانات عناية عظيمة. ففي شهر يناير من كل عام تشرع وزارة المعارف في ندب الأعضاء وتأليف اللجان المختلفة لوضع الأسئلة من كبار رجال التعليم

الموثوق بكفايتهم وأمانتهم ثم تزودهم بالتعليمات والإرشادات الخاصة التي ترمي في مجموعها إلى إتقان العمل. وإزالة كل شبهة أو شك يتسرب إليه ومن أهم هذه التعليمات ما يأتي:

١- وضع مجموع من الأسئلة للدور الأول ومثلها للدور الثاني على أن تكونا متعادلتين صعوبة وسهولة ومقداراً.

٢- التدقيق التام فيما يلائم الطلبة من الأسئلة بمراعاة الشروط المتقدمة.

٣- لا يكون لواضع السؤال ابن أو قريب يدخل الامتحان الذي توضع الأسئلة من أجله.

٤- ألا يكون قد ألف أو اشترك في تأليف مجموعة من الأسئلة منشورة بين التلاميذ. أما الكتب الدراسية التي تشمل المنهاج فلا حظر على مؤلفيها: وقد عنيت الوزارة بوضع هذا الشرط بمناسبة حادث معين.

أما نظام العمل في هذه اللجان فيمكن تلخيصه فيما يلي.

١- أن تجتمع لجنة كل مادة اجتماعاً تمهيدياً تستعرض فيه حال التلاميذ العلمية وتحدد المستوى المطلوب في الامتحان. مستأنسة في هذا بأسئلة الامتحانات السابقة مستعينة بتجاربها وبالكتب المقررة.

٢- يضع كل عضو من أعضاء اللجنة مجموعة من الأسئلة يعرضها على اللجنة في اجتماعها التالي. ثم تناقش هذه الأسئلة مناقشة دقيقة

ويختار من بينها مجموعة أساسا لاختيار أسئلة الدورين. وقد تتعدد اجتماعات اللجنة بعد هذا لتقرير أسئلة معينة. يتم الاتفاق عليها لتكون أسئلة الامتحان.

٣- يجب أن تتخذ كل الوسائل التي تكفل سرية العمل والاجتماع فالعمل مقصور على أعضاء اللجنة وحدها ويكون الاجتماع بمنأى عن الأنظار. وبمعزل عن كل نوع من الأنواع والاتصال بالأشخاص ولو كانوا أعضاء في لجان أخرى.

٤- من واجب اللجنة أن تجيب على الأسئلة التي تضعها للاستئناس بها في تقدير الدرجات أولا. ولزيادة التأكد من ملاءمة الأسئلة للزمن وللتلاميذ.

٥- تقدم الأسئلة بعد ذلك للرئيس العام للامتحان الذي يقررها بدوره ويرسل بها إلى المطبعة السرية للاحتفاظ بها إلى أن تطبع.

٦- على أعضاء اللجنة كلهم أو بعضهم أن يقوموا بتصحيح تجارب الطبع للتأكد من ملاءمتها للتلاميذ وصحتها.

نظام الامتحان التحريري:

الامتحان التحريري هو المرحلة الثانية بعد وضع الأسئلة، ويعتبر ناظر المدرسة رئيساً لامتحان النقل يعاونه في ذلك جميع مرءوسيه. أما الامتحانات العامة فلها شأن آخر- فالوزارة تنتدب رؤساء من بين رجال

التعليم. يشرفون على سير الامتحان كما تندب مساعدين أو مراقبين يعاونون الرئيس في أعماله، ثم عدداً من الأعضاء يلاحظون التلاميذ أثناء الامتحان. وجميع أعمالهم ترمي إلى غرض واحد هو "توفير الوسائل، وتهيئة أحسن الظروف التي تكفل الهدوء والطمأنينة، والنظام في أعمال التلاميذ" ولا ريب أن تحقيق هذا الغرض يقتضي القيام بأعمال شاقة متنوعة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أهم واجبات الرئيس:

١- المحافظة على سرية الأسئلة التي بعهدته إلى أن يحين موعد الامتحان فيها، وفي سبيل ذلك نتخذ نتخذ الاحتياطات في وضع الأسئلة في مكان حصين يقوم على حراسته بعض عمال اللجنة ليلاً ونهاراً.

٢- تحديد واجبات أعضاء اللجنة من مراقبين ومساعدين وملاحظين ويكون ذلك بإصدار التعليمات والأوامر التي يراها كفيلة بحسن سير العمل.

٣- الإشراف على مكان الامتحان واتخاذ أحسن الوسائل التي تجعله صالحاً ملائماً بعيداً عن العوامل المقلقة التي تبعث الاضطراب في أعمال التلاميذ، فسبحاً بحيث يسمح لكل تلميذ أن يجلس بمنأى عن جاره.

٤- إصدار التعليمات الخاصة بالتلاميذ في الامتحان. بحيث تكون واضحة مفهومة وأن تعلق بمرأى من التلاميذ.

٥- الإشراف العام على سير الامتحان والتأكد من كل عضو فيه يؤدي واجبه على أكمل وجه.

أهم واجبات المراقب:

١- يعاون الرئيس في كل عمل يضمن حس سير الامتحان.

٢- يتسلم أوراق الإجابة من الملاحظين مرتبة. ثم يتخذ الوسائل اللازمة لإرسالها إلى المراقبة العامة للامتحان.

واجبات الملاحظين:

١- أهم هذه الواجبات التفرغ التام الملاحظة التلاميذ في أثناء امتحانهم فلا يشغل أحدهم نفسه بقراءة صحيفة أو كتاب مثلاً.

٢- التأكد من أن التلاميذ في قد قاموا بتنفيذ ما طلب إليهم من كتابة الأسماء والتواريخ وما إليها مما يكتب عادة على البطاقة الملصقة بورقة الإجابة.

٣- توزيع أوراق الأسئلة بأنفسهم على التلاميذ ومراعاة التدقيق في الزمن المحدد لها.

٤- الحذر الشديد في جمع الأوراق من التلاميذ عقب امتحان كل مادة بحيث لا يسمح للتلميذ بالخروج إلا إذا تأكد الملاحظ من أنه تسلم ورقة إجابته.

٥- ترتيب هذه الأوراق بعد تسلمها ثم تسليمها للرئيس أو مراقب

اللجنة. وهناك غير ذلك أعمال وواجبات شتى يقوم بها الرئيس ومساعديه لا حاجة بنا إلى الإسهاب فيها، ولكن يكفي أن نذكر أن جميع هذه الأعمال ترمي إلى غرض واحد وهو، تهيئة الظروف التي تعين التلاميذ على أداء الامتحان في هدوء وسكينة ونظام.

تقدير الدرجات:

أشرنا فيما سبق إلى أن واضع السؤال عليه تبعة ثقيلة شاقة. فإنه في عمله يتردد بين أمرين قد يكون بينهما تمام الاختلاف، فهو من جهة مضطر إلى مراعاة المستوى العلمي المطلوب في الامتحان حرصا على التعليم ورفع مستواه بصرف النظر عن حالة التلاميذ العلمية. وعدد من يرسب منهم ممكن يكونون دون هذا المستوى. ولكنه من جهة أخرى حريص على نجاح أكبر عدد من التلاميذ. مدفوعا إلى ذلك بعامل الشفقة، مدركا ما يعانيه التلاميذ وأهلوهم من ضياع الجهد والزمن والنفقة في حالة رسوب عدد كبير منهم. وقد أشرنا كذلك إلى أن الجمع بين هذين الأمرين قد يكون من الصعوبة بمكان. والواقع أن مقدر الدرجات يواجه هذه الصعوبة بشكل أوضح لأن عمله مرتبط بوضع الأسئلة من جهة. ولأن من واجبه أن يقدر إجابة كل تلميذ تقديراً عادلاً وعلى عمله تتوقف النتيجة النهائية للامتحان.

ومن الواضح أن هبوط مستوى التعليم إلى هذا الحد الذي نراه والذي تعاني المدارس آثاره يرجع في الغالب إلى التساهل في وضع السؤال.

أو في تقدير الدرجات، فقد أصبح الامتحان في السنوات الأخيرة كغربال واسع العيون يسمح بمرور الصالح والطالح والطيب والخبيث. وكثيراً ما يحدث أن واضع السؤال يتغلب عليه عامل المصلحة العامة فيضع أسئلة ملائمة للمستوى المطلوب غير مبال بمقدار من يرسب من التلاميذ فيأتي مقدر الدرجات ويهبط إلى مستوى التلاميذ، بل يرقع في إجابتهم ترقيعا. ورائده في ذلك الشفقة بهم والعطف عليهم.

وعندي أنه لا علاج لذلك إلا بتحديد المستوى العلمي المطلوب عند وضع السؤال. وقصر عمل مقدار الدرجات على قياس التلاميذ إلى هذا المستوى قياساً مضبوطاً عادلاً. وقد تكون النتيجة المباشرة لذلك رسوب عدد كبير من التلاميذ في سنة أو في سنتين. ولكن من المؤكد أن هذه النتيجة تتحسن على التدريج. متى أصبح المستوى المطلوب في الامتحان واضحا في أذهان التلاميذ والمعلمين. فإنهم حينئذ يضعون هذا المستوى نصب أعينهم ويطمحون إلى بلوغه معتمدين في ذلك على جهودهم بدلاً من اعتمادهم على شفقة الممتحن وعطفه كما يفعلون الآن. على هذا يمكن تقييد واضع السؤال بمستوى الامتحان بصرف النظر عن حال التلاميذ العلمية، ويمكن كذلك تقييد مقدر الدرجات بأن واجبه فقط هو قياس التلاميذ إلى هذا المستوى قياساً مضبوطاً عادلاً بصرف النظر عن عدد من يرسب منهم.

ومن الواضح أيضاً أن لتقدير الدرجات صلة كبيرة بوضع الأسئلة

فمتى كانت الأسئلة واضحة محدودة سهل تقدير الإجابة عليها تقديراً مضبوطاً عادلاً.

كيف تقدر الدرجات ؟

إن جميع الأعمال التي تراعى في تقدير درجات الإجابة ترمي إلى غرض واحد سبقت الإشارة إليه وهو "تحديد المستوى العلمي الذي يتطلبه الامتحان وقياس إجابات التلاميذ إلى هذا المستوى قياسا مضبوطاً عادلاً" وغني عن القول أن العدالة المطلقة لا تكون لغير الله سبحانه وتعالى. وجل ما نقصد إليه في أعمالنا هو تحقيق العدالة النسبية، وتقدير الدرجات عمل إنساني، وهو –شأن كل الأعمال الإنسانية– محوط بعوامل وظروف لا يستطاع معها تحقيق المساواة التامة بين التلاميذ ولكن الوسائل التي تتخذ في هذا الصدد من شأنها أن تخفف من آثار هذه العوامل وترفع ما عساه يقع من الحيف أو التساهل. بهذا نستطيع أن ندنوا بالعمل جميعه من العدالة المرجوة.

وليس من المستطاع أن نلم بجميع هذه الوسائل المختلفة والأمور المتنوعة التي تتخذ في تقدير الدرجات. ولكن نكفي أن نذكر المهم منها فيما يلي:

١– تحديد مستوى الإجابة تحديداً واضحاً بصرف النظر عما أجاب به التلاميذ فعلا. فذلك من أهم الشروط لرفع مستوى التعليم. وبعبارة أخرى يجب أن يراعى ما ينبغي أن يكتبه التلاميذ لا ما كتبوه بالفعل

ويكون هذا التحديد على ما درسه الطلبة من الكتب والمذكرات وما ينتظر من أمثالهم أن يستنبطوه من الحقائق التي استفادوها من دروسهم.

٢- توزيع الدرجات توزيعاً عادلاً على الأسئلة بصرف النظر كذلك عن إجابة التلاميذ على الأسئلة المختلفة. ولهذا الشرط علاقة بما قبله فكلاهما يرمي إلى تحديد مستوى الإجابة تحديداً يتفق والمستوى العلمي المقصود من الامتحان، أما ما جرى به العرف من إرجاء توزيع الدرجات على الأسئلة المختلفة ريثما تقرأ بعض أوراق الإجابة فهو في رأينا عمل ينطوي على الشفقة بالتلاميذ والعطف عليهم، غير أن مصلحة التعليم والحرص على رفع مستواه يقضيان بأن تقاس إجابات التلميذ على ضوء المستوى العلمي في الامتحان لا العكس.

وليس هناك طريقة معينة أو قاعدة عامة لتوزيع درجات النهاية الكبرى على الأسئلة المختلفة فإن ذلك يرتبط بنوع الامتحان وبنوع السؤال وبسن التلميذ. ففي الشهادة الابتدائية مثلا قد يخصص أكبر قسط من الدرجات للأسئلة التحصيلية، على حين يكون نصيب الأسئلة العلية منها قليلا وقد تكون العناية بالعبارة الإنشائية أكثر منها بما احتواه الموضوع من أفكار ومعان، لأن التلاميذ في هذا السن لم تنضج بعد عقولهم وتجاربهم، وقد يكون الأمر بالعكس في حالة تلاميذ الشهادة الثانوية.

وفي السم العلمي من هذه الشهادة قد يراعى أن تكون المسائل الحسابية والتمرينات الهندسية مما يجب الاهتمام به أكثر من القواعد

والنظريات وما إليها، مما لا يستدعي في عمله جهوداً فكرية، فتوزع الدرجات بالقياس إلى هذا الاهتمام، هذا ما ينبغي أن يكون؛ غير أن الشفقة بالتلاميذ تتدخل في هذا أيضاً كما تتدخل في كثير غيره، فقد جرى العمل في الامتحانات على اختلاف أنواعها على أن يخصص للأسئلة العقلية أقل قسط من الدرجات رغبة في نجاح أكبر عدد ممكن وقد عرفت أن ذلك سبب من أسباب الانحطاط في مستوى التعليم، ويجب أن تعرف أيضاً أن توزيع الدرجات على هذا النحو من شأنه أن يجني على تكوين عقلية التلميذ، فقد دلت التجارب والمشاهدة على أن همم المتعلمين موجهة إلى شحن حوافظ التلاميذ أكثر من تكوين عقولهم.

٣- التدقيق التام في تقدير الإجابات تقديراً مضبوطاً عادلاً.

فمتى تم لمقدري الدرجات تحديد المستوى المطلوب في الإجابة وانتهوا من توزيع النهاية الكبرى للمادة على مختلف الأسئلة وقاموا كذلك بتوزيع درجة كل سؤال على أجزائه المختلفة شرعوا في تطبيق ما وضعوه من القوانين والمبادئ على إجابات التلاميذ، واضعين نصب أعينهم الغرض الجوهري وهو أن يكون تقدير الدرجات على أوراق الإجابة مضبوطاً عادلاً، ومن الواضح أن تحقيق هذا الغرض مرتبط كل الارتباط بنظام تقدير الدرجات.

نظام تقدير الدرجات:

١- لتقدير الدرجات في كل مادة رئيس مسئول عن سير العمل ومراجعون يشرفون على عمل اللجان، ثم أعضاء تتألف منهم لجان التصحيح.

٢- يراعي في اختيار هؤلاء جميعاً أن يكونوا ممن عرفوا بالتدقيق والأمانة والجد في أعمالهم، وأن يكونوا في الغالب ممن خبروا التلاميذ الذين يقدرون درجات إجابتهم.

٣- تؤلف كل لجنة من عضوين يباشران التصحيح معاً، وعلى المراجع فحص عملهما للتأكد من مراعاة الدقة في التقدير على ضوء ما اتفق عليه من القواعد.

أما الرئيس فمرجع الجميع يفصل فيما عساه يقع من اختلاف في الرأي بين المراجعين ولجان التقدير.

٤- قد يجرى العمل على أساس تصحيح إجابة السؤال الواحد أو على أساس تقدير الورقة في جملتها، ولكل من الطريقتين محاسن ومثالب لا تخفى على بصير، غير أنه يمكن أن يقال بوجه عام إن الطريقة الأولى أحكم وأعتدل وأسرع، والطريقة الثانية أشمل وأعم. فلجنة التقدير في الحالة الأولى تدقق في تصحيح جزء صغير من الإجابة بصرف النظر عن النتيجة العامة؛ ولكنها في الحالة الأخرى تستطيع أن تحكم على التلميذ حكماً عاماً شاملا في المادة كلها.

٥- وقد يكون من أصعب الأمور التي يعانيها مقدور الدرجات الاتفاق على مستوى واضح محدود في تصحيح مثل الإنشاء وغيرها من الأسئلة العامة، فقد دلت التجارب على أن الدرجات المقدرة على إجابات التلاميذ في مثل هذه الأسئلة تتفاوت تفاوتاً كبيراً، ومن الواضح أن هذا

التفاوت يرجع في جوهره إلى تفاوت اللجان في أذواقهم وميولهم الإنشائية، ومن أجل ذلك اتخذت الوسائل الضرورية للتقريب بين أعمال اللجان المختلفة وأهمها:

١- قراءة عدة أوراق على اللجان والمناقشة فيما تستحقه من الدرجات.

٢- تخصيص درجات معينة للعبارة والأسلوب وأخرى لعناصر التفكير.

٣- تخصيص لجان معينة لتقدير الدرجات في الإنشاء بحيث يشترك أكثر من عضو في تصحيح الورقة الواحدة.

٤- تكليف عدد معين من المراجعين للإشراف على أعمال هذه اللجان.

٥- عرض كل حالة يبدو منها الشح والإسراف في التقدير على الرئيس وإعلان ذلك بين اللجان.

وكل لجنة مكلفة بالتوقيع على ما عملت. وكل مراجع مكلف كذلك بالتوقيع على كل ورقة يراجعها فإذا انتهى التصحيح في مجموعة من أوراق الإجابة أمضاها الرئيس، ثم أرسلها إلى المراقبة العامة للتأكيد من جميع الدرجات ثم رصدها في جداول.

وهناك لجنة عامة للمراجعة تعقد بعد تقدير الدرجات وقبيل إعلان

النتيجة للنظر في حالة هؤلاء التلاميذ الذين أخفقوا في مادة أو مادتين بدرجات قليلة، وليس عمل اللجنة إنجاح مثل هؤلاء التلاميذ ضرورة بل التأكد مما إذا كانت إجاباتهم قد صححت بعناية ويقظة أو أنهم يستحقون أكثر مما نالوا، فإذا انتهت هذه اللجنة من عملها أعلنت النتيجة بعد تصديق الرئيس عليها.

التعليم الفردي والتعليم الجمعي

من أهم الاتجاهات في التربية والتعليم إدخال النظام الفردي، وهذا النظام هو نتيجة تقدم علم النفس، فقد أثبت هذا العلم أن لكل فرد من الأفراد مقدرته الخاصة وذكاءه الخاص وميوله الشخصية.

والنظام المتبع الآن في مدارسنا وفي بعض المدارس في البلاد الأخرى هو نظام التعليم الجمعي وهو المعروف بالتعليم في الفصل، وفيه يجتمع عدد من التلاميذ المختلفين في القوى العقلية وفي نسبة الذكاء وفي الاستعداد وفي المزاج وفي القدرة على التعبير وفي كل شيء، والمدرس تحت نظام التعليم الجمعي يلقي الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة، ولا يجد لديه ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر فهمه ولا يوضح الدرس مراعياً ما بين التلاميذ من اختلاف في الميول.

ولما كان الغرض من التعليم تكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية ميوله الطبيعية فمن الخطأ أن نفرض على التلاميذ على السواء معرفة جميع المعلومات بنسبة واحدة مع العلم بأنهم مختلفون كل الاختلاف، فإن الناس لم يطبعوا على شكل واحد وإنما تختلف عقولهم اختلافاً كبيرا، ومن المتعذر أن نجد شخصين متفقين في كل شيء.

والمدرس الذي يعمل تحت نظام التعليم الجمعي يجد أن فصله

مجموعة من التلاميذ غير متجانسين متفاوتين ذكاء ومزاجا وخلقا وميولا، ولكل تلميذ من الصفات والاستعدادات ما يميزه عن غيره، وعلى هذا وجب أن نبحث عن طريق تصلح فيه حال التعليم في الفصل، وقد وفقت التربية إلى نظام التعليم الفردي وعملت به جميع المدارس الحديثة، أمثال "دلتون" و"المشروع" و"منتسوري" التي سيأتي ذكرها.

وقد ذكر المربي الانجليزي "برسي نن" مدير معهد التربية بلندن سابقاً أن الغرض من التربية هو تربية الفرد تربية كاملة من كل الوجوه ولن تكون هذه التربية الكاملة مجدية إلا إذا ربى التلميذ تربية استقلالية ولن يتحقق هذا إلا إذا سار التعليم وفق استعدادات وميول الأفراد وليس هناك من سبيل لهذه التربية الاستقلالية إلا إذا استخدمنا نظام التعليم الفردي ففي هذا التعليم:

أولاً- تلقى المسئولية على التلميذ بعد أن كانت ملقاة على عاتق المدرس لأن قيام المدرس بالدور الرئيسي في التعليم تجاهل بطبيعة التلميذ وميوله وقضاء على شخصيته وشل لحركته وتفكيره.

ولعل من أظهر عيوبنا تلك التربية الاتكالية، فنرى الطفل يشب ويكبر ولم يشعر بواجب ولم يعود الاستقلال في العمل ولم يحمل مسئولية عمل ما، فإذا ما اضطر في حياته العملية فيما بعد لحمل العبء تضجر وتضايق، فلا يستطيع القيام بعمله ويفشل فيه وتخور عزيمته وتتهدم أركان حياته.

ولا نستطيع أن نتغلب على هذه الصفات الاتكالية إلا إذا شجعنا الأفراد من صغرهم على القيام ببعض الأعمال بعيدين عن مساعدتنا معتمدين على أنفسهم مستقلين شاعرين بما عليهم من المسئولية.

وقد سأل أحد الصحفيين "روكفلر" عن سبب نجاحه في الحياة؛ فقال "إن الفضل في نجاحي يعود إلى والدي الذي علمني تحمل المسئولية منذ صغري" وقال "هذه الروح هي التي جعلتني أغادر دار والدي وأنا صغير لا أجد نفقة السفر في الدرجة الثالثة، فأخذت أبحث عن عمل أعيش به حتى وفقت إليه بعد جهد عند أحد الفلاحين الذي قبل أن يستأجرني، وهكذا بدأت حياتي معتمداً على نفسي وعلى مجهودي وانتقلت من عمل إلى عمل حتى بلغت ما بلغت".

ثانياً– الثقة بالنفس في التعليم الفردي تولد الثقة في نفوس التلاميذ ومتى وجدت هذه الثقة وجدت ثقة الآخرين في الفرد، وللثقة بالنفس أهميتها وخطرها فينبغي أن نعود التلاميذ الاستقلال في التفكير والنقد، وأن يعودوا الثقة بأنفسهم والقدرة على القيام بأعباء الحياة وبذلك يمكنهم أن يؤدوا واجبهم نحو أنفسهم ونحو المجتمع.

ثالثاً– التعليم الفردي يضع التلميذ في مكان كله تشجيع ويعمل على أن تظهر قدرته وشخصيته، لأن التعليم الجمعي يبصم عقول التلاميذ بطابع واحد ويحاول فشلاً أن يخرج أناساً متشابهين في التفكير، وهو الذي جعل التعليم في مصر أشبه بقوالب تصب فيها التلاميذ صباً. ومن ذلك

صرح أحد وزراء المعارف السابقين بأن إجابات التلاميذ في الامتحانات متشابهة في المعنى واللفظ كأنها صادرة عن تلميذ واحد لفقدان الأثر الشخصي لكل منهم في الإجابة.

رابعاً– نظام التعليم الفردي خير نظام يمكننا فيه أن نعد التلاميذ وندربهم على الحياة لأنه كما قدمنا يحمل التلاميذ مسئولية أعمالهم في أثناء حياتهم المدرسية فيتركهم يواجهون المشكلات ويحاولون حلها ويقابلون الصعاب ويحاولون التغلب عليها، والحياة التي تنتظرهم كلها مسئوليات وكلها أعمال وواجبات، فبنظام التعليم الفردي يتعود التلاميذ على الحياة المستقبلة المملوءة بالمشكلات، والتي تتطلب أن يعتمد الفرد فيها على نفسه ويشعر فيها بذاتيته وشخصيته فنكون بذلك قد ربينا الأفراد للحياة وما تتطلبه منهم من أعمال وواجبات.

خامساً– نظام التعليم الفردي يوثق الصلة بين المدرس والتلميذ فاحتكاك المدرس بالتلميذ عن قرب يساعده على تفهم ميوله ومزاجه وشخصيته فالعلاقة الحالية بين المدرس والتلميذ علاقة مصطنعة ولا يجد المدرسون تحت النظام الجمعي مجالاً لتعرف المميزات الفردية ولا يعبأون بحاجة كل منهم الفردية.

سادساً– النظام الفردي يمنح التلميذ الحرية التي يحتاج إليها في نموه وتقدمه، فهذا النظام يجعل كل تلميذ له ميل خاص في ناحية من النواحي الدراسية أو غيرها ينبغ ويبرز فيه فهو تحت هذا النظام حر في بحثه وتعلمه

يصرف في الناحية التي يميل إليها ما يريد من النشاط وهو حر في أن يستمر في عمله أو ينقطع عنه، وهو حر كذلك في أن يعمل بمفرده أو يتعاون مع غيره، وليس المقصود بالحرية الإباحة والخروج على النظام بل هذا النظام يعود التلاميذ حسن استخدام أوقاتهم والحرص على حرية الآخرين حرصه على حريته فالحرية المطلوبة هي حرية عقلية وحرية أدبية لازمة للكمال والتربية.

وإذا بحثنا عن تاريخ التعليم الفردي نجد أنه كان للعرب الفضل الأكبر في المناداة بأهمية ترك الفرد يبحث عن المعلومات بنفسه فنجد أن التعليم عن الحضري كان في فرد، ونجد أن الإمام الغزالي ينادي بضرورة اقتصاد العلوم على قدر فهم المتعلم اقتداء بقول سيد البشر صلى الله عليه وسلم "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونخاطبهم على قدر عقولهم" ويذكر ابن خلدون في مقدمته فضل وجه الصواب في تعلم العلوم وطرائق إفادتها ص ٥٩ "ويراعى في ذلك –أي في تلقين العلوم– قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه" وكان التعليم في مصر يسير على مبدأ التعليم الفردي في الكتاتيب وفي الأزهر بنوع خاص أما في البلاد الغربية فقد وجد التعليم الفردي عدداً من المؤيدين وقد بدأ في مدارس الأطفال.

ونستطيع أن نقول إن طريقة التعليم الفردي بدأت على يد "فردريك برن" عميد مدرسة المعلمين بسان فرنسيسكو وكانت الطريقة التي اتبعها أنه استخدم سلسلة من الكتب التعليمية التي يطالعها التلاميذ بأنفسهم ويأخذون المعلومات دون حاجة إلى مساعدة المدرس وقد كانت هذه

التجربة مبدأ ظهور مدارس "وينتكا" وهي أحسن المدارس الحديثة التي يتجلى فيها التعليم الفردي بأجلي معانيه.

وقد بدأ التعليم الفردي في انجلترا وأخذت به بعض المدارس في التعليم الأولي والثانوي على السواء.

مزايا التعليم الفردي:

١- التعليم الفردي طريقة طبيعية في التلميذ إذ يسير بخطوات تتفق مع استعداده ومقدرته، وبذلك يزداد إنتاجه واستفادته فلا تجد في الفصل من يمكن تشبيهه بالسلحفاة والأرنب بل كل يسير وفق سرعته الخاصة في الفصل والتحصيل.

٢- التعليم الفردي علاج للتلميذ البطيء، فالتلميذ البطيء في كثير من الأحيان يقنع بحاله ولا يحاول التقدم وما ذلك إلا لأنه لا يجد مجالاً لهذا التقدم ولا يستطيع أن يصل إلى ما يستطيع أن يصل إليه الأذكياء المتقدمون، ومثل هذا الشخص تثبط وتخور عزيمته، ولا علاج له إلا أن يوجد في نظام فردي يشجعه على العمل والتقدم بسرعته الطبيعية.

٣- التعليم الفردي يعود التلاميذ الاعتماد على النفس إذ يؤدي التلميذ عمله بنفسه بدلاً من أن يؤديه له شخص آخر، وبذلك يكسب خبرة ويشعر بالرضى عن العمل الذي أداه بنفسه ومجهوده.

٤- التعليم الفردي يعود التلاميذ تحمل المسؤولية وحسن الاختيار مما يقوي شخصياتهم ويدفعهم إلى العمل والإنتاج.

٥- التعليم الفردي يقضي على النظام الذي ينهك قوى التلاميذ الذين لا يستذكرون دروسهم ولا يقومون بواجباتهم المدرسية إلا في آخر العام الدراسي أي قرب الامتحان إذ أن الدروس التي يقوم التلاميذ ببحثها تكون أثبت في عقولهم من التي يلقيها عليهم المدرس وننسى بسرعة.

٦- التعليم الفردي يعلم التلميذ الدقة فقيام التلميذ بالبحث في الكتب وانتقاء أهم المعلومات كفيل بتعويده الدقة في العمل.

٧- التعليم الفردي يوقف المدرس على شخصيات التلاميذ وميولهم الحقيقية فيعمل على تقويتها.

٨- التعليم الفردي هو خير الطرق التي يتعلم فيها التلاميذ في دور البلوغ ففي هذا الدور يميل الأفراد إلى الاستقلال والاعتماد على النفس وتكوين المثل العليا؛ فبهذه الطريقة الفردية يجد البالغ ما يشغل وقته وميوله التي ارتقت فيشعر بأنه رجل لا يصح أن يعتمد على غيره، ولذلك وجب أن يكون تعليمه متمشياً مع مطالب هذا الدور الخطير من النمو.

٩- التعليم الفردي يدرب التلاميذ على الاستقلال في الرأي، فالطريقة القديمة الجمعية تحتم على التلاميذ قبول رأي المدرس قضية مسلمة في حين أن التلميذ في الطريقة الفردية يجد عدة آراء فيأخذ ببعض ويرفض البعض الآخر فيتعود النقد وتمحيص الآراء وعدم قبول كل ما يعرض عليه بإذعان واستسلام.

محاسن التعليم الجمعي:

١- يربي في التلاميذ روح المنافسة ويقويهم على النضال والمناقشة.

٢- يرضي بعض الغرائز التي توجد عند التلاميذ كغريزة حب الاجتماع.

٣- يمحص الآراء ليستخلص الجيد منها ويميز بين الغث والسمين.

٤- يوقف التلاميذ على بعض الحقائق التي تكون خافية عليهم.

٥- يوجد بين التلاميذ الألفة والاتحاد ويعودهم على النظام والتعاون.

٦- يوفر بعض النفقات كما يوفر الزمن ليستعمل في أغراض أخرى.

ولما كان التعليم الجمعي له بعض الفوائد حرصت بعض المدارس الحديثة على الجمع بين مزايا النظامين، فنجد طريقة "دلتون" مثلا تجعل أوقات الصباح للدراسة الفردية في العلوم الأساسية مثل اللغات والتاريخ والجغرافيا والعلوم والحساب. ففي هذه العلوم يسير كل تلميذ بمفرده ويعتمد على نفسه في البحث والتنقيب عن المعلومات في الكتب والمصادر التي يرشده إليها المدرس، وفي باقي المواد الإضافية كالألعاب والأشغال والرسم والمناظرات وبعض دروس اللغة وبخاصة المنطق والمطالعة يتعلم التلاميذ تعليما جمعيا في فصول عادية.

وكذلك نظام مدارس "وينتكا" التي تعتبر خير النظم التي جمعت بين الحرص على مزايا التعليم الفردي وإعداد التلاميذ للحياة الاجتماعية التي يتعاون فيها الأفراد ويعملون نحو تحقيق غاية واحدة في المجتمع فنجد أنها

قسمت العمل فيها إلى أعمال فردية في المواد الأساسية العامة، ففيها يحاول كل تلميذ أن يحصل على كل ما يجب أن يحصل عليه كل فرد في الحياة من المعلومات الأساسية اللازمة له معتمداً في ذلك على نفسه وعلى مجهوده وعلى الكتب المؤلفة لهذا الغرض خاصة. ففيها يجد التلميذ كل ما يساعده ويرشده إلى الفهم ويوقفه على خطئه أولاً بأول، وفي الوقت نجد مدرسة "وينتكا" تشجع التلاميذ على الانضمام بالجمعيات المدرسية المختلفة والتعاون في شتى أنواع النشاط والجهد فيعتادونه وفي الوقت نفسه يتعلمون الابتكار والإبداع.

والسؤال المهم هو: كيف نتمكن من تشجيع التلاميذ على الأعمال الفردية في المدارس الابتدائية والثانوية مع احترام النظام القائم؟

دراسة بعض الطرق الحديثة للتربية

١- طريقة دكرولي

صاحب هذه الطريقة هو اوفيد دكرولي العالم والمربي البلجيكي الشهير الذي توفي عام ١٩٣٢، وقد بدأ مدرسته المشهورة بمدينة بروكسل وبعد موته بدأت مساعدته "هاميد" تدير المدرسة بنفسها، وهي تعمل الآن بمفردها على الطريقة في بلجيكا وخارجها.

وتتميز طريقة دكرولي عن غيرها من المدارس بعدة أمور:

١- تقبل المدرسة التلاميذ والتلميذات بين الرابعة والخامسة عشرة.

٢- توجد المدرسة في بيئة طبيعية حتى يتسنى للأطفال مشاهدة الطبيعة ودراستها وملاحظة ما يرونه فيها من حيوان أو نبات وغير ذلك من مظاهر الحياة الحقيقية، فيدرسون الإنسان وحياته وأعماله ويعملون على تهيئة أنفسهم وإعدادها للبيئة التي يوجدون فيها.

٣- فصول مدرسة دكرولي هي عبارة عن معامل صغيرة بها مناضد منفصلة وأنابيب للمياه وأجهزة للتدفئة والإضاءة وعدد من الأرفف والدواليب، وغير ذلك من الأدوات التي يحتاج إليها التلاميذ في العمل والبحث.

٤- مدرسو مدرسة دكرولي يمتازون بالنشاط وقوة الابتكار والتدريب على مشاهدة النبات والحيوان كما أنهم على علم تام بطبيعة الأطفال ونفسياتهم.

٥- يقسم التلاميذ في مدرسة دكرولي على حسب ذكائهم ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد على عشرين أو خمسة وعشرين تلميذا.

٦- بالمدرسة فصول خاصة للتلاميذ الذين يحتاجون إلى معاملة خاصة ويعاملون فيها بما يناسبهم وما يتفق مع طبيعتهم على يد مدرسين مدربين على هذا النوع من التلاميذ الشواذ.

٧- اليوم المدرسي ينقسم قسمين، فالصباح يخصص للقراءة والكتابة والحساب وتدرس هذه المواد بواسطة ألعاب دكرولي المختلفة. وبعد هذه الدروس تأتي دروس المشاهدة والمقارنة والربط التي يأتي شرحها، وبعد الظهر يخصص لدروس الرسم والأشغال اليدوية والغناء، ويختار التلاميذ موضوعاتها بحسب رغبتهم.

٨- تهتم مدرسة دكرولي بالرحلات ليتمكن التلاميذ من جمع ما يريدون من نباتات وحشرات وأحجار وغير ذلك، فتجدهم يزورون المصانع والمعارض والمتاحف ومحطات السكك الحديدية ويشاهدون بعض الحرف والصناعات المحلية.

٩- أهم ما تمتاز به مدارس دكرولي إشراك أولياء أمور التلاميذ في دراسة نظام المدرسة فتعقد لجان خاصة تسمى لجان أولياء أمور التلاميذ للاشتراك في الإدارة المدرسية.

١٠- عند إخلال أحد التلاميذ بالنظام تقوم المدرسة بتفهيم التلميذ

المسؤول طبيعة ذنبه ونتيجته وتعمل على تعويده حكم نفسه وضبطها والمحافظة على النظام بنفسه.

١١- تعمل المدرسة على أن تكون في التلاميذ الثقة بالنفس وتربي فيهم الابتكار وروح الجماعة والاعتماد على النفس بعقد مؤتمرات للتلاميذ من حين لآخر يتناقشون فيها ويتناظرون ويلقون بعض المحاضرات التي يختارونها ويوافق عليها المدرس.

١٢- تشجيع التلاميذ على العمل والتعبير بشتى الطرق وتعمل على إيقاظ شعورهم وجذب انتباههم وتشويقهم، فيجمعون الصور ويعملون النماذج والرسوم، وينظمون المتاحف المدرسية ويراجعون الكتب والمجلات.

يشمل برنامج المدرسة الدكرولية كل ما يحتاج إليه التلاميذ من المعلومات عن أنفسهم وحاجاتهم وأغراضهم ومعيشتهم. كما تزود المدرسة تلاميذها بالمعلومات اللازمة لهم عن بيئتهم التي يعيشون فيها. وبما أن مدرسة دكرولي تعمل على إعداد الطفل للحياة فهي لذلك تقفه على أسرار هذه الحياة التي تتكون من الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها والتي تؤثر فيه إلى حد كبير.

وعلى هذا يشمل برنامج المدرسة الدكرولية ما يأتي:

١- معلومات عن الكائن الحي وبخاصة الإنسان.

٢- معلومات عن البيئة التي تحيط بالطفل وعن المجتمع الذي يعيش فيه.

وترى المدرسة الدكرولية أنه يتحتم على كل فرد أن يدرس كل ما يتعلق بالإنسان وحاجاته فيدرس التلاميذ في المدرسة.

١- حاجة الإنسان إلى طعام.

٢- وحاجته إلى حماية نفسه من العوامل الطبيعية ومن الأعداء من إنسان وحيوان.

٣- وحاجته إلى العمل والنشاط والتعاون مع الزملاء. وبدراسة التلميذ لكل هذه الحاجات يكون فكرة واضحة عن العالم ويدركه إدراكاً تاماً وهذه الدراسة -كما سنرى- تشمل جميع العوامل من الأسرة إلى المدرسة إلى الإنسان والحيوان والنبات وكل ما يحيط بالتلميذ وما يشاهده من الظواهر الطبيعية، كما سيعرف أثر البيئة في الإنسان وعلاقة الإنسان بالبيئة وما يقوم به من مجهود للسيطرة والتغلب على هذه البيئة.

وفي وسع المداس أن توقف التلاميذ على كل هذه المعلومات عن طريق المشاهدة والملاحظة والاختبار، فيشاهد التلاميذ كل ما يحيط بهم ويختبرون ما حولهم من الظواهر.

وأفضل ما في المدارس الدكرولية هو اهتمامها بجعل مركز الدراسة والعناية هو الطفل نفسه فتجتهد في معرفة شخصية الأطفال والعمل على

تقويتها والسير مع طبيعتهم وميولهم، والمدرسة في الوقت نفسه توقف التلميذ على طبيعة نفسه وحاجاتها وعلاقته بغيره فيعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات.

وبعد أن يعرف التلميذ هذه الحاجات يرشده المدرس إلى طرق الوصول إليها وهذا يتطلب منه دراسة البيئة التي يعيش فيها وذلك عن طريق التجارب الحسية والمشاهدة أو عن طريق ما اكتسبه من التجارب الماضية والمعلومات السابقة بدراسة ما كتب عن الماضي وتاريخه.

ويسير التلميذ في دراسة نفسه وبيئته عن طريق الملاحظة والربط والتعبير فيدرك أولاً الأشياء بحواسه مدفوعاً في ذلك بالرغبة وحب الاستطلاع التي تساعده على تفسيرها والتفكير فيها وربطها بغيرها ربطا زمنيا وربطا مكانياً ثم بعد ذلك يصل التلميذ إلى التعبير اللفظي والحسي، فالمراحل التي يسير فيها التلاميذ في المدرسة إذن هي دروس الملاحظة ثم دروس الربط الزماني والمكاني ثم التعبير الحسي بعمل النماذج والرسم والأشغال اليدوية والتعبير اللفظي بالقراءة والكتابة.

ويلاحظ أن هذه الدراسة تتضمن جميع المواد الدراسية المعروفة لدينا فمبادئ العلوم "الأشياء" تقوم على أساس "الملاحظة" والتاريخ يقوم على أساس "الربط الزماني" والجغرافيا أساسها "الربط المكاني" والتعبير يتصل بدروس اللغة والأشغال والرسم وغيرها.

وتعتبر مدارس دكرولي من أحدث الطرق في التربية، ففيها يتعلم

التلاميذ الحياة بالحياة فهي مجتمع أو على الأقل صورة للمجتمع الخارجي يتعاون فيها التلاميذ كما يتعاون أفراد المجتمع، كما أن ما يقوم به التلاميذ من الأعمال هي بعينها الأعمال التي يؤدونها في حياتهم اليومية. وفي المدرسة الدكرولية يترك التلميذ يعمل وينتج بمجهوده الفردي ولا يلقن المعلومات ولا يحمل على استظهارها ويشجع على البحث والتنقيب عنها بنفسه والتفكير فيها بمفرده، فالمدرسة ليست مكاناً لتحصيل العلم بل هي مكان يحيا فيه التلاميذ ويتعلمون بالتجربة والاختبار فيعتمدون على أنفسهم ويعملون ويعلمون أنفسهم بأنفسهم وينظمون أعمالهم وأوقاتهم ويكتبون مذكراتهم بل كتبهم بأنفسهم، والتلاميذ فيها يحكمون أنفسهم ويوزعون السلطة بينهم، فمنهم من يكلف بالنظافة، ومنهم من يعني بأدوات المدرسة وأجهزتها، ومنهم من يراقب الحيوان وهكذا. ولا تجد في المدرسة مجالاً للثواب والعقاب والوسائل الصناعية والدوافع الخارجية لحفظ النظام، بل يدفع التلاميذ إلى ذلك بأنفسهم دون أي ضبط خارجي.

٢-طريقة دلتن

صاحبة هذه الطريقة فتاة أمريكية اسمها "هيلين باركهرست" ودلتن اسم للمدينة التي قامت فيها بتجربة الطريقة وكان للمؤلف الذي نشرته "هيلين باركهرست" سنة ١٩٢٢ واسمه "التربية على طريقة دلتن" أثر كبير في انتشار الطريقة وذيوعها وقد ترجم إلى جميع لغات العالم.

المبادئ والأسس التي تبنى عليها طريقة دلتن:

أولاً- الحرية: بمعنى أن تمكن التلميذ من الاستمرار في العمل الذي يقوم به في أية مادة يكون مشغولاً بها دون أن يتحكم في رغبته ناظر أو مدرس أو جرس.

والحرية في نظرها وسيلة لإمداد التلاميذ بالفرص التي تمكنهم من البحث ومواصلة الدرس بأنفسهم إذا هم شعروا بميل إلى المواصلة وهي تريد أن تمنح التلميذ الحرية العقلية والحرية الخلقية الضروريتين، فالتلميذ بمدرسة دلتن ينتقل من مكان إلى آخر متى شاء وله أن يبحث في المواد التي يريدها وبالنظام الذي يضعه لنفسه.

ثانياً- مراعاة الاختلافات والفروق الفردية فقد حصرت "بارك هرست" على أن لا تقع في مساوئ التعليم في الفصل "الجمعي" الذي يبصم عقول التلاميذ بخاتم واحد ويشل حركة تفكيرهم الفردي وقوة الابتكار فيهم فأرادت أن تلغي النظام المدرسي القديم، نظام التعليم في الفصل ودربت تلاميذها على الاستقلال والتفكير كلا وفق استعداده وذكائه وسرعته وميوله.

ثالثاً- تحمل المسئولية- ففي مدرسة دلتن يحمل التلاميذ مسئولية ما يقومون به من الأعمال والمدرسة تشجعهم على تصريف أمورهم بأنفسهم فتعطي كلا منهم عملا يعهد إليه بإنجازه في مدة معينة.

رابعاً- التعاون- راعت هيلين باركهرست صاحبة الطريقة ضرورة أن

يكون الغرض من مدرستها تكوين الفرد وتهيئته للحياة الاجتماعية لهذا شجعت التلاميذ على أن يعملوا بمفردهم وأن يستعينوا بإخوانهم إذا أرادوا فنجدهم يتعاونون في حل أي مشكلة من المشكلات التي تعترضهم، فكثيرا ما نرى اثنين أو أكثر يشتغلون معا وهم يعتبرون أنفسهم أفراد أسرة واحدة لا أفراداً مختلفين يتنافسون ويتشاحنون كما هو الحال في الفصول، ومع استقلال كل منهم بالعمل وانفراده به إلا أنه يشعر بالتضامن ويعرض على زملائه ما يصادفه من الصعوبات والمشكلات أثناء عمله فهو يلجأ إلى إخوانه ويستعين بهم كما يستعين بالمدرس متى أراد.

سير العمل بالمدرسة الدلتونية:

تحتفظ المدرسة الدلتونية ببرامج الدراسة المألوفة ويقسم مقرر كل مادة إلى أجزاء ويتعهد كل طالب بمفرده بالقيام بدراسته في مدة معينة يتفق عليها مع المدرس بمقتضى تعاقد بينهما.

وتنقسم مواد الدراسة إلى قسمين–

أولاً– مواد أساسية وهي الرياضيات والتاريخ والعلوم واللغة القومية والجغرافيا واللغات الأجنبية إذا دعت إليها ضرورة.

ثانياً– مواد إضافية وهي الموسيقى والفنون والأشغال اليدوية والتدبير المنزلي والرياضة البدنية وهذه المواد الإضافية تدرس في وقت خاص من النهار بعد الظهر غالباً على النظام الجمعي أي في الفصول، والفصول في مدرسة دلتن يطلق عليها معامل لكل مادة معمل خاص بها،

ففيها معمل التاريخ، ومعمل اللغة ومعمل الرياضة، الخ. ولكل مادة مدرس أخصائي مسئول عن سير التلاميذ في مادته، ففيها معمل للغة ومدرس لها ومعمل للرياضة ومدرس لها، وبكل معمل "فصل" مناضد صغيرة ومقاعد ينقلها التلاميذ من مكان إلى آخر، وبهذا المعمل الكتب والمراجع والمجلات والأطالس والصور والخرائط الأجهزة وغير ذلك مما يحتاج إليه التلاميذ للاستعانة بها في دراسة موضوعاتها بأنفسهم. ومعمل المادة هو الذي يدرس فيه التلاميذ هذه المادة فيذهب كل منهم إليه بإرادته وحسب النظام الذي يضعه لنفسه وهناك يبحث ويدرس ما طلب معتمداً على نفسه وعلى المراجع التي أمامه، والمدرس على أتم استعداد لمساعدته وإرشاده، وزملاؤه أيضاً مستعدون للتعاون معه إذا طلب إليهم ذلك على شرط أن لا يكون في ذلك مضيعة لأوقاتهم أو تضييق الحرية عليهم.

ويقوم كل مدرس مادة في المدرسة الدلتونية بتحرير "صحف أعمال مادته" وصحف الأعمال التي يوضع فيها المدرس ما يريد أن يدرسه التلميذ، فيطلبه منه في صيغة واضحة لا غموض فيها، ويستطيع التلميذ أن يعرف من هذه الصحيفة بكل سهولة مقدار العمل المطلوب منه إنجازه ويجب أن تكون صحيفة الأعمال مما تشوق التلميذ للبحث حتى يقبل على إنجازه بدافع الرغبة وأن توضح فيها المراجع وصفحات الكتب وغيرها التي يجب الرجوع إليها، كما يجب أن يكثر فيها المدرس من المشكلات والمسائل والتمرينات التي تثبت المعلومات وتساعد على فهمها.

الرسوم البيانية وتسجيل أعمال التلاميذ:

بعد أن يتسلم كل تلميذ صحف أعمال المواد المختلفة المقررة عليه يجب أن يذهب إلى مدرسته لتختبره فيما أنجزه فإذا تأكد المدرس من حسن فهمه سجل مقدار العمل الذي انتهى منه في هذه المادة وهكذا في باقي المواد وهذا التسجيل هو الذي يدفع التلميذ إلى العمل في المواد التي لا يميل إليها، فلا يمضي أغلب وقته في دراسة مادة أو مادتين لأنه يميل إليهما ويهمل ما عداهما فهذه الرسوم البيانية التي تدون بها نتائج أعمال التلاميذ توقف كلا منهم على تقدمه كما توقفه على تقدم زملائه في الفرقة، ولذلك نجد ثلاثة أنواع من الرسوم البيانية في المدارس الدلتونية.

"أ" رسم بياني للتلميذ.

"ب" رسم بياني للفرقة.

"ج" رسم بياني للمدرس في كل معمل "أي مدرس كل مادة".

محاسن طريقة دلتن:

١- تحبب التلاميذ في المدرسة وتشوقهم إلى العمل والدراسة.

٢- تهتم بالطفل أكثر مما تهتم بالمادة فتعمل على مراعاة قدرته الخاصة. واستعداده وما بينه وبين غيره من تفاوت واختلاف.

٣- تعود التلاميذ الاعتماد على النفس وتحملهم المسئولية وبذلك تقوي شخصياتهم.

٤- نظام الطريقة يوجد علاقة طيبة بين المدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم مع بعض.

٥- تخلصت الطريقة من مساوئ التعليم الجمعي وحرصت على الاستفادة من محاسن التعليم الفردي ومحاسن التعليم الجمعي معاً.

٦- المدرسة الدلتونية هي مدرسة الحياة يحمل فيها التلميذ مسئولية عمله كما هي الحال في الحياة، كذلك لنظام العقود الموجودة فيها قيمة خلقية كبيرة.

٧- النظام في المدرسة الدلتونية يحفظه التلاميذ بأنفسهم وهم يحرصون عليه فلا ضغط ولا إرهاب ولا ثواب ولا عقاب بل التلاميذ أحرار في تنقلهم، أحرار في أعمالهم يحترمون النظام ويساعدهم على ذلك ما حملتهم المدرسة في مسئولية وما منحتهم من حرية تضمن لهم حقوقهم وتجعلهم في الوقت نفسه يحترمون حقوق غيرهم.

٨- من يتأخر من التلاميذ يوماً أو بضعة أيام يبدأ من حيث انتهى هو لا من حيث انتهى زملاؤه كما هو الحال في نظام التعليم الجمعي "نظام الفصول".

٩- لطريقة دلتن ميزة خاصة بها من حيث إمكان تطبيقها وإدخالها في أي بلد كان فهي في الواقع مبدأ أكثر منها طريقة خاصة، وهي لا تحتم السير تبعاً لنظام جامد معين بل نظامها مرن يسهل جداً أخذ بعضه أو كله وفقاً للظروف والأحوال، والمبدأ الأساسي الذي تحرص عليه طريقة دلتن

هو مراعاة الاختلافات الفردية بين التلاميذ فالنظام الدلتوني لا يتطلب تغيراً في البرامج وإنما يتطلب تغيرا في الروح والمبدأ الذي تسير عليه المدرسة.

بعض ما يوجه على طريقة دلتن من اعتراضات:

١- كثرة عدد التلاميذ تجعل مهمة الدرس شاقة متعبة.

٢- يخشى من هذه الطريقة على التلميذ الضعيف والغبي، فمثل هذا التلميذ يحتاج إلى عناية فردية قد لا يتسع لها وقت المدرس.

٣- يخشى بعضهم من تشجيعها للكسالى من التلاميذ أن يزداد كسلهم من هذا النظام ولكن هذا الاعتراض مردود عليه فهذا التلميذ كغيره يتعهد بإنجاز العقد وتنفيذه في ميعاد محدد كغيره.

٤- صعوبة الحصول على الكتب والمؤلفات خصوصاً ما يناسب منها الصغار وبالنسبة لمصر خاصة.

٣- طريقة المشروع

تنسب هذه الطريقة إلى المربي الأمريكي "جون ديوي" والعالم "كلباتريك" ولكي نفهم المبادئ التي أسس عليها "جون ديوي" هذه الطريقة يجب أن تفهم فلسفة التعليم فالفلسفة في نظره جزء من الحياة الحقيقية تعمل للحياة المنزلية، فيجب أن تسود فيها الروح الاجتماعية روح المجتمع وكذلك روح الحياة المنزلية، فيجب أن يرى الأطفال في ذهابهم إلى

المدرسة قياما بعمل واجب فرضه عليهم المجتمع وفرضته عليهم سنة الحياة التي يحيونها، و"جون ديوي" لا يرى في المدرسة إعداداً للحياة بل يعتقد أنها جزء من الحياة وهي ليست مكانا تحشى فيه أدمغة التلاميذ بشتى العلوم والمعارف بل مكانا يعملون فيه ويحيون حياة اجتماعية تتفق ومرحلة نموهم واستعدادهم، فمدرسة "جون ديوي" تجعل الطفل وغرائزه وميوله أساساً لتربيته وتعليمه، وهي مكان مملوء بالتجارب التي يراها الطفل ويشاهدها ويصادفها في حياته اليومية ولا تستخدم فيها الكتب إلا لتفسير وتوضيح هذه التجارب.

ومواد الدراسة في نظره هي التجارب، فيجب أن تعمل المدرسة على تنظيمها حتى يمكن توجيه الطفل توجيها اجتماعياً مفيداً، ويهتم، جون ديوي بنشاط الطفل الذاتي ومنحه الحرية اللازمة للعب والعمل والحركة والحرية التي تضمن له النمو المتزن في العقل والجسم والخلق، ويريد "جون ديوي" أن تقوم المدرسة على أساس عملي من الحرف والصناعات وأعمال النشاط المختلفة، وأن يقبل الطفل على هذه الأعمال بدافع من نفسه لا إرضاء لرغبات المدرسين وإطاعة لأوامرهم.

بهذا فقط نستطيع أن نوجد في الأطفال روح الابتداع والابتكار والاعتماد على النفس، وبهذا فقط نكون شخصياتهم ونقويها فهم لا يلقنون المعلومات بل يعملون ويبحثون وينشطون ويحلون المشاكل ويبتدعون ويفكرون بأنفسهم ولأنفسهم كل حسب قواه واستعداده.

هذه هي فلسفة "جون ديوي" التعليمية وهي في جملتها الأسس التي بنيت عليها المدارس التي تسير على طريقة المشروع التي بدأها "جون ديوي" ونشرها "كلباتريك" والمشروع في نظر "كلباتريك" هو تجربة لها غايات ونشاط يؤدي إلى الإنتاج.

٣- طريقة المشروع

يمكننا أن نقترح فيها ما يأتي خطة يسير عليها المدرس الذي يستخدم طريقة المشروع في مدرسته إذ هي قابلة للتغيير والتبديل وفقاً للظروف والأحوال:

أولا– يحسن أن يبدأ المدرس في الصباح بمناقشة تلاميذه في شئون عامة مختلفة، ومن هذه المناقشات تظهر رغبة التلاميذ في التحدث عن موضوع يشغل أذهان التلاميذ جميعا فيقترحون موضوعا يبحثونه ويقومون به.

ثانياً– بعد أن يتفق التلاميذ فيما بينهم على موضوع ليكون مشروعاً، ينتقلون إلى تحديده وكتابة صيغته.

ثالثاً– يلي ذلك التفكير في العمل واقتراح طرق الدراسة وتنفيذ المطلوب.

رابعاً– البدء في التنفيذ والرجوع إلى الكتب والمجلات والجرائد والقيام بالرحلات وإعداد الأدوات اللازمة للمشروع.

وتختلف طريقة المشروع وطرق العمل فيها باختلاف قدرات التلاميذ وتفكيرهم ولهذا وجب أن تتمشى طريقة المشروع مع مراحل نمو الطفل، فهناك مشروعات تناسب التلاميذ في مرحلة الطفولة وهم في رياض الأطفال أكثر ما يكونون ميلاً إلى اللعب والتكوين والبناء والهدم والاقتناء فيجب أن يكون العمل في المشروعات التي يختارونها متناسبا مع مميزات هذا الدور من النمو ومن أمثلة المشروعات التي يقوم بها أطفال الرياض، منزل للعرائس ودكان للفاكهة وفي هذه الأخيرة يستطيع الأطفال أن يقنعوا ميلهم إلى اللعب وإلى التكوين، فهم يمثلون أنواع الفاكهة بالصلصال أو الخشب ويتعلمون بإرشاد مدرسهم القراءة والكتابة حتى يمكنهم كتابة اسم كل نوع منه، ثم يتعلمون أيضاً أثناء قيامهم بالمشروع مبادئ الحساب عن طريق البيع والشراء في هذا الحانوت.

وفي المدرسة الابتدائية يستطيع التلاميذ بتوجيه المدرس أن يختاروا مشروعات يمكنهم أن يتعلموا أثناء قيامهم بها مواد مختلفة ويحصلوا على معلومات كثيرة كما يمكنهم أن يشبعوا ميولهم المختلفة ويتمرنوا ويبحثوا بأنفسهم.

محاسن طريقة المشروع:

١- هذه الطريقة هي خير الطرق التي تحقق مبدأ الفردية في التعليم، فكل تلميذ يعمل ويبحث بنفسه حسب سرعته في الفهم وقدرته في الذكاء.

٢- هذه طريقة تشجع التلاميذ على التضامن والتعاون وتوجد بينهم روحا طيبة.

٣- هذه الطريقة تشجع التلاميذ على الابتكار والاعتماد على النفس والثقة بها.

٤- أثناء القيام بالمشروعات المختلفة يتعلم التلاميذ كثيراً من المواد والمعلومات بدافع الحاجة، فهم يشعرون بحاجة ملحة إلى دراسة موضوعات مختلفة ليمكنهم تنفيذ مشروعاتهم فيكتسبون بذلك المعلومات ويبحثون عنها وما يحصلونه منها عن هذا الطريق أثبت وأرسخ في أذهانهم من المعلومات التي يلقنونها منفصلة مشتتة لا اتصال بينها، ولا حاجة لهم بتعرفها.

٥- تكسب التلاميذ أثناء قيامهم بالمشروعات المختلفة مهارات مختلفة عن طريق الأشغال اليدوية والرسم وغير ذلك.

٦- المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ عن طريق المشروعات متصلة متحدة تدور حول موضوع واحد فيتحقق بذلك مبدأ ربط المواد وتجميعها.

اعتراضات على طريقة المشروع:

١- يظن بعض الناس أن طريقة المشروع تتمادى مع ميول الأطفال، وتجعلهم يتبعون أهواءهم ورغباتهم بما تمنحه لهم من الحرية المطلقة.

٢- التربية على طريقة المشروع لينة سهلة رطبة والحياة كلها

صعوبات ولابد من أن يعود الطفل على مواجهتها.

٣- يرى المعارضون لطريقة المشروع أنها تجر التلاميذ إلى دراسات لا حد لها ولا نهاية فالمشروع الواحد يجر إلى مشروعات أخرى ومشكلات لا نهاية لها.

٤- طريقة المشروع لا تتفق مع تلاميذ الفصول الراقية من المرحلة الثانية.

٥- هذه الطريقة تحتاج في نظر البعض إلى نفقات كثيرة ووقت طويل للوصول إلى بسط الحقائق.

ولكن هؤلاء المعارضين يغالون في نقدهم، ويسرفون في اعتراضهم، فطريقة المشروع لا تترك للأطفال الحبل على الغارب وإنما تتخذ ميولهم أساساً لتوجيههم وتعليمهم كما أنها لا تؤدي إلى التربية السهلة الرطبة كما يدعون، فكل مشروع من المشروعات يحتاج في تمثيله والقيام به إلى مثارة وجلد وسهر وعمل متواصل من جانب التلاميذ للتغلب على ما يصادفهم من المشاكل المختلفة، فهو خير وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة التي تنتظرهم في المستقبل.

أما قولهم إن المشروع دراسات لا حد لها ولا ضابط فمردود عليه أيضاً، لأن حياة الإنسان كلها مشاكل لا حد لها ولا نهاية ولأن المدرس الذي يعهد إليه الإشراف على المشروعات مسؤول عن إرشاد التلاميذ وتوجيههم وتشجيعهم على التمشي مع مشروع من المشروعات وإيقافهم بشيء من الإيحاء وحسن السياسة.

ملاحظة: طريقة المشروع هي أنسب الطرق التي يمكن إدخالها واستخدامها في رياض الأطفال المصرية وقد طبقت فعلاً في عدد منها كما أنها أنجح الطرق التي يمكن استخدامها في المدارس الابتدائية مع الاحتفاظ بالنظام الحالي للمناهج، وخصوصا عندما تأخذ الوزارة برأي إلغاء الشهادة الابتدائية كلية، والأخذ بمبدأ تقدير عمل التلاميذ أثناء السنة للانتقال من فرقة إلى أخرى، وإلغاء الامتحانات للنقل في المدارس الابتدائية، ويسرنا أن الوزارة جادة في دراسة هذا الموضوع. "تم تنفيذه".

مثال المشروع:

لنفرض أن "المشروع" الذي نريد أن يقوم به التلاميذ هو "المعاهدة المصرية الانجليزية" التي سوت العلاقات أخيراً بين مصر وانجلترا لأنها المسألة الحيوية التي تهم البلاد، والتي يشعر كل تلميذ بضرورة ملحقة إلى فهمها، وآثارها في حياة مصر الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وأن إنجاز هذا المشروع يتطلب من التلميذ القيام بأعمال نجملها فيما يلي:

١- تاريخ مصر السياسي من أيام إسماعيل باشا، وفي سبيل ذلك يقرأ التلاميذ كل ما يتصل بالموضوع من كتب التاريخ الحديث ليتبينوا شيئاً عن الثورة العرابية في أيام الخديوي توفيق باشا، وكيف دخل الانجليز مصر وما سبق ذلك أو لحقه من حوادث، ثم عليهم أن يلموا بتاريخ العلاقات المصرية الانجليزية منذ الاحتلال إلى الآن، وبتاريخ الثورة المصرية في سنة ١٩١٩؛ ويقفوا على الجهود التي بذلت لتسوية العلاقات بين مصر

وانجلترا وموقفهما منها ثم يدرسوا التسوية الأخيرة دراسة دقيقة.

٢- رسم مصور جغرافي مكبر يتعاونون في عمله على الرمل أو من الجبس، يحددون فيه قناة السويس، والمناطق العسكرية قبل التسوية وبعدها بألوان مختلفة ويشقون عليه الطرق التي اتفق عليها ولا بأس بأن يقوموا بصنع نموذج لثكنة عسكرية مسترشدين في هذا بآراء الخبراء العسكريين وأساتذتهم.

٣- يقومون بعمل إحصاء إجمالي عن النفقات التي تتطلبها المعاهدة وهذا يقتضيهم أن يلموا بثروة مصر وميزانية الدولة ومواردها ونفقاتها وتوزيع الضرائب وأنواعها الاحتياطي، وديون مصر وأنواعها وصندوق الدين ومنشئه وعمله وأعضائه.

٤- الامتيازات الأجنبية ومنشؤها وتاريخها وأثرها في حياة مصر الاقتصادية والاجتماعية، والمحاكم المختلطة والقنصلية والتغيير المنتظر في حياة مصر بعد إلغاء الامتيازات.

٥- مركز الجيش المصري وعدده وأسلحته وكفايته في الوقت الحاضر وتاريخ مصر العسكري من أيام محمد علي باشا إلى اليوم.

وهذا يفضي طبعا إلى البحث في أساليب الحروب الحديثة موازنتها بالحروب الماضية في النظام والعدة وما إلى ذلك.

٦- رسم مصور جغرافي مكبر للسودان، يبين منابع النيل والأقسام

السياسية ثم دراسة حال السودان السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وعلاقة مصر بالسودانيين ثم مالية السودان والقبائل المختلفة، ومبلغ حضارتهم، ولا بأس بصنع نماذج للسودانيين وسحنهم وملابسهم يتعاون التلاميذ في عملها.

٧- تدوين مذكرات في كل ما تقدم يبينون فيها بصفة خاصة آراءهم في التسوية الأخير بين مصر وانجلترا، ومبلغ ما ربحته أو خسرته مصر بهذه التسوية على أن يكون لهم مطلق الحرية فيما يبدون من الآراء.

ولنضرب مثالاً لمشروع آخر مما يمكن أن يقوم به تلاميذ السنة الرابعة من المدارس الابتدائية، فنفرض أن التلاميذ قد اتفقوا فيما بينهم أن يعالجوا مشروع القطن لأنه كما يعرفون عماد ثروة مصر الزراعية فماذا هم صانعون؟

١- دراسة بعض الكتب السهلة في زراعة القطن وبيان أنواعه وبعض الآفات التي تفتك به.

٢- زيارة بعض المتاحف القطنية مثل متحف القطن للجمعية الزراعية الملكية ومتحف وزارة الزراعة وزيارة قسم خاص "المباحث القطنية".

٣- تخصيص قطعة من حديقة المدرسة يتعاون التلاميذ في زرعها قطنا وتهيئة كل الوسائل لذلك.

٤- رسم مكبر لشجرة القطن وبعض الآفات القطنية وتدوين

مذكرات في أسفل الرسم عن أدوار الثمر، وأسماء الآفات وكيفية فتكها بلوزة القطن والعلاج المستعمل لذلك.

٥- رسم خريطة مكبرة لمصر في الرمل أو من الجبس ويبين عليها المناطق المشهورة بزراعة القطن مع بيان نسبتها إلى مناطق المحصولات الزراعية في مصر.

٦- استحضار نماذج من أنواع القطن في مصر وفي بعض البلاد الأخرى كأمريكا.

٧- بحث يقوم به التلاميذ تحت إشراف المدرس في ثروة مصر الزراعية ونصيب القطن منها، وبيان الصناعات التي تنشأ مباشرة عن زراعة هذا المحصول والصناعات المتصلة به، ولا بأس بصنع نموذج لمحلج من المحالج بعد زيارته.

٨- تجارة مصر القطنية وأشهر البلاد التي تستورد القطن المصري وما يتطلبه ذلك من بيانات.

٩- مناسج القطن وصنع نموذج أو رسم لمنسج قديم وحديث والجهود التي بذلها بنك مصر في هذه الناحية.

١٠- تدوين مذكرات في كل ما تقدم.

٤- طريقة منتسوري

إن هذه الطريقة ثمرة مجهود عظيم لسيدة إيطالية مفكرة، ولطريقتها

التي أوجدتها أهمية لأنها تمثل وجهة نظر اجتماعية بعيدة الأثر.

وأهم الأسس التي بنت عليها طريقتها هي "الحرية" فهي تريد أن تربي الطفل تربية استقلالية حرة يتمتع بطفولته بكامل حريته، فهي تريد ألا ينازع الطفل في حريته أحد مادامت هذه الحرية لا تتعارض مع حرية الغير، وكم تود منتسوري أن تربي هذا المبدأ في الحياة المنزلية التي يحيا فيها الأطفال حياة كلها قيود وكلها خضوع وكلها إضعاف للشخصية وإماتة للنفس بما فيها من روح الاتكال واعتماد الصغار في كل شيء على من أهم أكبر منهم سنا.

ولكن هذه الحرية التي تريدها منتسوري للأطفال ليس معناها ترك الحبل على الغارب للتلاميذ في المدرسة وعدم التدخل في أعمالهم، إنما الحرية التي تعطيها منتسوري للأطفال هي التي تكفل لهم استقلالهم والتي تشجعهم على العمل والإنتاج معتدين على أنفسهم، فالطفل الحر في نظرها هو الذي يعتمد على نفسه ولا يلجأ إلى معونة غيره.

كذلك تفسر منتسوري الحياة بالنشاط الحر وهي ترى أن نمو الجسم والعقل لن يتما إلا إذا تركنا قوى الأطفال وغرائزهم وميولهم حرة غير مقيدة، ومنتسوري ترى أن في حرماننا الأطفال من حرية الحركة والقيام بما يريدون من الأعمال هو في الواقع ونفس الأمر حرمان لهم من الحياة نفسها، وهذا ما دعاها إلى الثورة على نظم التعليم التقليدية وطرق التدريس الشائعة، فهذه كانت ولا تزال في بعض المدارس تهمل طبيعة

الطفل ولا تمنحه الفرص التي تجعله يحيا حياة سليمة منتجة في جو من الحرية المنظمة.

لذلك كله أسست منتوسري "بيوت الأطفال" ولم تشأ أن تسميها مدارس ففيها يعيش الأطفال أحراراً أو يعودون الاستقلال والاعتماد على النفس ويعلمون أنفسهم بأنفسهم، ولا يجد الأطفال في هذه "المدرسة" مقاعد مثبتة يجلسون عليها في سكون وخشوع بل يجلسون على كراسي صغيرة تناسب أجسامهم الصغيرة ويمكنهم حملها ونقلها حيث شاءوا، فالأطفال يتحركون وينتقلون ويتعلمون ويلعبون بكامل حريتهم وهم لا يتعلمون مجتمعين بل كل يعمل بمفرده مستقلا عن الآخرين وهم لا يجتمعون إلا في دروس الموسيقى والغناء والرقص وفي الواقع لا نجد في مدرسة منتسوري تعليما بالمعنى الذي نفهمه على يد مدرسين يتحكمون في التلاميذ ويملون عليهم إرادتهم ويلقون عليهم الدرس ويصبون في أذهانهم المعلومات بل نجد المدرس قد قل سلطانه وأصبح "مرشداً" للأطفال يراقبهم ويرشدهم، فيعطي كل تلميذ في المدرسة العمل الذي يناسبه ويتفق مع استعداده ولا يكرهون على العمل بل يشجعون عليه وتعمل المرشدة على أن توجد فيهم الرغبة والميل إلى التعلم عن طريق الأجهزة والألعاب التعليمية التي ابتدعتها فيلعب الطفل بها ويعلم نفسه بنفسه، ويصحح أخطاءه بنفسه تحت إشراف المرشدة وبإرشادها.

وتهتم روضة أطفال منتسوري بالتدريب الحسي اهتماماً كبيرا وذلك

عن طريق الأجهزة الخاصة التي تتميز بها مدارس منتسوري عن غيرها.

تقبل روضة التلاميذ من كلا الجنسين في سني الثالثة من العمر إلى السابعة ويأتي هؤلاء إلى المدرسة في الساعة التاسعة صباحا، وأول ما يعمله الأطفال أن يلبس كل مبدعته "مريلته" ثم ينظفون حجرات الدراسة واللعب المختلفة والأجهزة التي يلعبون بها وبعد ذلك تبدأ المحادثات بين الأطفال ومدرستهم، تليها التمرينات والألعاب التي ترمي إلى تدريب الحواس.

وقبل جلوس الأطفال كل في مكانه الخاص وانشغاله بالأجهزة تمر بينهم المرشدة "المعلمة" لترى مبلغ عناية كل منهم بنفسه وبنظافة جسمه وملابسه، وتشجع كلا منهم على القيام ببعض الواجبات كتنظيف الأظافر والأسنان، وترتيب الأثاث في الحجر وتنظيفها، وبعد ذلك يجلس كل طفل على كرسيه بهدوء بعد أن يحضر جهازه أو لعبته فيلعب بها ويتعلم بنفسه في أثناء اللعب، وقد أعدت منتسوري عددا من الأجهزة التعليمية يقرب من الثلاثين جهازاً الغرض منها تدريب حواس الأطفال وتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب فبعضها يرمي إلى تدريب اللمس والبعض إلى تدريب الحس والبعض الآخر لتدريب الذوق والسمع وغير ذلك.

يكاد نظام منتسوري يكون مقصوراً على تعليم صغار الأطفال وإن كان قد تعداه في السنوات الأخيرة إلى الكبار.

وأهم المميزات التي تمتاز بها تلك المدارس ما يلي:-

١- الحرية: فالناشئ حرفي حركته وعمله وتعبيره وليس معنى هذا أن الطفل يترك وشأنه أو يهمل، وإنماء الحرية في نظام منتسوري كما سبق أن أوضحناه تعني الاستقلال بالعمل والاعتماد على النفس في أدائه.

٢- ملاحظة ما بين الأطفال من فوارق طبيعية.

فهي تلاحظ تلك الفوارق وتحترمها وتشجعها فكل طفل يعامل على حدة غير مقيد بسواه فهو يسير بسرعته الخاصة ومقدرته الخاصة في الفهم والإدراك في لعبه وعمله، ونظام منتسوري لذلك ينكر نظام التعليم الجمعي فالتلاميذ لا يتعلمون مجتمعين إلا في دروس الموسيقى والغناء والرقص، وهم إذا اجتمعوا فإنما يجتمعون في حجرة، وتأبى منتسوري أن تسميها فصلا، ويمنحون مطلق الحرية في حركاتهم وألعابهم والمرشدة "المعلمة" لا تتحكم فيهم ولا تملي عليهم إرادتها.

٣- إنماء شخصية الأطفال، ولا شك أن الحرية في الحركة والعمل واحترام الفوارق بين التلاميذ والعمل على تشجعيها من شأنه أن يقوي من شخصية الأطفال ويبعث فيهم القوة فليست التربية في رأي منتسوري طاعة عسكرية عمياء فإن التغاضي عن شخصية الطفل مدعاة لقتل حياته الأدبية، لهذا يعطى الطفل الحرية الكافية فتعرض عليه الأجهزة المختلفة يلعب بها كما يهوى معتمدا على نفسه، فإن أصاب فبها وإن أخطأ يحاول إصلاح خطئه والمرشدة في كل ذلك ترقبه عن كثب ولا تتدخل إلا عند الضرورة الملحة.

ويلوح أنه سيمضي وقت طويل قبل أن تدرك مصر عيوب هذا النظام الجمعي التقليدي، وتأخذ في تعديله تعديلاً يطابق روح التربية الصحة، لكن هذا لا يمنعنا من أن نعرض لبضع وسائل قد تكون ناجعة في التخفيف في مثالب هذا النظام.

اختلاف مدارك التلاميذ

إن أصعب مشكلة يواجه المعلم في الفصل هو الاختلاف الظاهر في مدارك التلاميذ، وفي قدرتهم على الفهم وفي كفايتهم العلمية، فالمعلم يعد درسه –كما ذكرنا– على ضوء "المتوسط" من التلاميذ، وقد لا يكون لهذا المتوسط وجود في الفصل ومن ثم ترى بعض التلاميذ يشغلون أوقاتهم بغير الدرس، وترى آخرين يكدحون كدحاً في فهم المدرس فلا يكادون يدركون خطأه، وقد يخدع المدرس نفسه ، إذا حسب أن هدوء التلاميذ دليل على انتباههم أو أن انتباههم حجة على تأثير الدرس فيهم بدرجة متحدة، فلو أنه أتيح للمدرس أن يطلع على مبلغ وقع الدرس من عقولهم أو وجدانهم لرأى أن الاختلاف بينهم أكثر مما يتصور، فهل هناك وسيلة لعلاج هذا حتى نطمئن إلى عملنا وتضمن استفادة التلاميذ من دروسنا بدرجة متقاربة؟

١- يجب أولاً وقبل كل شيء أن تعمل المدرسة على أن يكون تلاميذ الفصل الواحد متقاربين في معلوماتهم واستعدادهم وقدرتهم على العمل فوق تقاربهم في السن وليس لدى المدرس في تحقيق هذه الغاية سوى وسيلة واحدة هي الامتحان لكن التجارب قد دلت على أن الامتحان على أسلوبه المألوف ليس مأمون العاقبة فقد يجتاز كثير من التلاميذ الامتحان وما يزالون مختلفين في الذكاء والمواهب والقدرة على التحصيل

والعمل ومقياس الذكاء متحان وسيلة مضمونة ولكن مدارسنا تنفر منه وتأباه لما يتطلبه من الجهد والصبر والزمن والخبرة، ولهذا نرى أن يعدل نظام الامتحان تعديلا يحقق هذا التقارب بين التلاميذ.

٢- يجب ألا تكتفي المدرسة عند تقسيم التلاميذ إلى فصول بالمجموعات التي حصل عليها التلاميذ، بل يجب أن تضيف إلى ذلك آراء المدرسين فيهم، والدرجات التي حصلوا عليها في امتحانات الفترات وفي أثناء السنة الدراسية، ومبلغ عنايتهم وقدرتهم على أداء الواجبات المدرسية والمنزلية التي كانوا يكلفونها وما إلى ذلك مما يعين القائمين على شئون المدرسة على تكوين فكرة صحية عن عقل التلميذ ومهارته ووجدانه، وبهذا نستطيع أن نطمئن بعض الاطمئنان إلى هذا التقارب في الفصل الواحد.

٣- أن يكون المعلم مع هذا يقظاً معنيا بكل تلميذ في فصله، يشجع النابه ويساعد القاصر ويستثير الخامل ويثبت الخائف ويكبح جماح المتسرع ويكثر من مساءلة الخجول المتهيب، وعلى الجمل يجعل شخصية التلميذ بمرأى منه فيعالج كل حالة بما يلائمها، ونحسب أن لدى المدرس من الفرص ما يعين على تحقيق هذه الغاية.

٤- إن أعمال المدرس الإضافية وتأليف الجمعيات المدرسية من خير الوسائل في علاج بعض العيوب في هذا النظام الجمعي، فإنها عامل من أنجع العوامل في تكوين شخصية التلميذ، وفتق مواهبه فوق ما لها من الأثر في تقويم أخلاقه الفردية والاجتماعية فإذا عز على المدرسة أن تمنح

تلاميذها الحرية في التعليم فلا يعز عليها أن تجعل من حياتهم المدرسية حياة حرة ديمقراطية، فإن الحرية -كما ذكرنا- شرط جوهري في إنماء الشخصية وتكوين الخلق.

٥- وأخيراً يجب أن تتعاون المدرسة والمنزل في علاج ما قد يبدو في بعض التلاميذ من شذوذ عقلي أو خلقي وأن تجمع هؤلاء الشواذ في فصول خاصة وتعهد بهم إلى مدرسين مدربين يحسنون القيام على تعليمهم وتأديبهم، وبمثل هذه الوسائل يستطاع تلطيف آثار هذا النظام الجمعي الذي يقوم عليه نظامنا التعليمي بأكمله.

توزيع الأعمال على المدرسين:

إن توزيع الأعمال المدرسية من أهم الأعمال الإدارية التي تتطلب من القائمين على التعليم عناية وبعد نظر وحسن تصرف، ونزاهة قصد، فمن الواضح أن المدرس هو أداة الاتصال بين التلميذ والتربية فإذا كلف ما لا يطيق، أو وضع وضعا يتنافى مع مقدرته وكفايته لم تستطع المدرسة أن تدرك الغاية التي تنشدها من التربية، وما أشبه المدرسة بالآلة تديرها لغاية خاصة، فإذا أحكم سيرها وحسن تعهدها وتلاءمت أجزاؤها مع نوع العمل الذي يطلب منها، زاد ذلك في سرعتها وحسن إنتاجها وكفايتها وقد علمت أن الغاية من الإدارة المدرسية هي أن تمكن للمعلم والتلميذ كليهما من أن يجني كل منهما ثمار عمله بأقل جهد وفي أقصر زمن، ولا يتسنى للمدرس بلوغ هذه الغاية إلا إذا كان كل مدرس مطمئناً إلى عمله راضيا به

مرتاحا إليه لهذا كان الواجب أن نراعي عند توزيع الأعمال اعتبارات خاصة ، أهمها ما يلي:

١- الكفاية العلمية:

وأظهر ما يكون ذلك في المدارس التي تقوم على مبدأ "التخصص" في كفاية المدرسين كالمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية، فالمدرس المتخصص في اللغة العربية يجب أن يعهد إليه بتدريس هذه اللغة، والمدرس المتخصص في الآداب يجب أن يقوم بتدريس المواد الأدبية وهكذا، وقد يحيل إلى البعض أنه لا ضير في تكليف المدرس –في بعض الحالات– أن يقوم بتدريس بعض المواد الخارجة عن اختصاصه ما دام لديه القدرة على إعداد الدرس والواقع أن مقدرة المدرس في درسه لا تكفي في حسن القيام بتدريسه على وجه يكفل تحقيق الغاية منه فالمسألة تجربة وملكة وهضم.

٢- الخبرة والتجربة:

فإن مجرد العلم لا يكفي في صناعة التدريس والتلاميذ في المراحل الدراسية يتفاوتون في صفاتهم وطبائعهم، وهذا التفاوت بينهم يتطلب معالجة خاصة ليس كل مدرس قادراً على أن يحسن القيام بها فالتلميذ في المرحلة الابتدائية، غيره في المرحلة الثانوية وهو في بدء المرحلة الواحدة غيره في نهايتها، فإذا كلف المدرس التدريس لفرقة معينة وجب أن تتوافر فيه الصفات الملائمة لهذه الفرقة، وعلى هذا ترى أن مدرس السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية مثلا يجب أن يكون بصيراً بطبائع التلاميذ وميولهم قادراً

على الافتنان في أساليب الدرس بحيث يشوقهم ويأسر انتباههم كما يجب أن يكون واسع الحيلة في سياسة الأطفال كثير العطف على تلاميذه، ومدرس السنوات الراقية من هذه المرحلة يجب أن يكون واسع الإطلاع في مادته بصيرا بأساليب تدريسها. ومن الخطأ الشائع في مدارسنا أن يعهد بصغار الأطفال إلى أحدث المدرسين.

٣- العدالة في التوزيع:

فالأعمال الإضافية يجب أن توزع توزيعا عادلاً بين المدرسين بحيث يشعر كل مدرس بأنه يعمل تحت إدارة نزيهة، فإن الخصومات والجفاء بين المدرسين والإدارة كثيرا ما يكون مرجعها إلى مخالفة هذا المبدأ، ولقد أدخلت وزارة المعارف تغييرا في نظام الضبط له قيمته وخطره فقد عهدت بأعمال الضبط إلى مدرسين فنيين وقد كان لهذا التجديد أثره في تهذيب التلاميذ، فقد أصبح المدرس يشرف على التلميذ في حالي جده ولعبه في الفصل وفي فناء المدرسة وفي ساحة الألعاب الرياضية، وبهذا يتمكن من فهم نفسيته وخلقه، وقد دلت التجارب على أن التلميذ أطوع لعلمه من الضابط، ولهذا أثره في النظام المدرسي العام، ومن غير المدرس أولى بفهم التلاميذ وأقدر على توجيههم وإصلاح عيوبهم خارج الفصل؟

نظام التوسيع:

أشرنا فيما تقدم إلى أن مدارسنا الابتدائية والثانوية تسير على نظام التخصيص في المواد الدراسية المختلفة، ففيها أنواع من المدرسين مدرس للغة

العربية والخط والدين، ومدرس للإدارة كالجغرافيا والتاريخ واللغة الانجليزية ومدرس للعلوم كالحساب والهندسة ومبادئ العلوم وهكذا.

ولكن المدارس الإلزامية لا يراعى فيها تخصص، وإنما يقوم المدرس فيها بتدريس المواد المختلفة فما النظام الذي يتبع في توزيع الأعمال الدراسية على المدرسين في هذه المدارس؟

إن لهذا طريقتين هما:-

أ- نظام مدرس الفصل:

ومعنى هذا أن المدرس يقوم بتدريس جميع المواد المختلفة لفصل واحد. ولهذا النظام مزايا وعيوب فمن أهم مزاياه:

١- الربط بين المواد المختلفة فالمدرس يستطيع أن يصل مواد الدراسة بعضها ببعض ويكون منها مجموعة مؤتلفة لا انفصام لها.

وبهذا يحقق الغاية التي سعى لها "هربارت" والتي جعلها دعامة "الخلق" بدلاً من هذه المعلومات المفككة المنحلة في كل مادة من المواد.

٢- إن المدرس بحكم اتصاله بالتلاميذ وطول الوقت الذي يقضيه بينهم يكون أعرف بهم وأشد حكماً عليهم، ومن شأن هذا أن يمكن له في صلاحهم من الناحية العلمية والخلقية.

٣- أن هذا النظام يمكن الإدارة من توزيع التبعات على المدرسين على صورة محدودة فكل مدرس مسئول عن فصله علمياً وخلقياً، وليس

لمدرس أن يتهرب من هذه التبعة أو يلقيها على عاتق غيره فهو وحده المكلف بحسن القيام على التلاميذ ودعايتهم والعناية بهم. ولكن يقابل هذه المزايا عيوب أهمها:-

١- ما قد يعتري المعلم والتلاميذ من سآمة وملل فالأطفال لا يرون إلا مدرسا بعينه ولا يدرسون إلا على أسلوب واحد وقد يضيق المعلم كذلك بفصل واحد لا يفارقه، ويصبح الضرر أكبر إذا أهمل المدرس أو أخطأه التوفيق في عمله.

٢- أن هذا النظام قائم على افتراض أن المدرس يوفي جميع المواد الدراسية حقها من العناية ولكن الواقع والطبيعي أن المعلم ينزع إلى العناية بمواد دراسية دون أخرى، فقد ترى التلاميذ ذوي كفاية في اللغة العربية مثلا ولكن على حساب الجغرافيا والتاريخ، وقد يعني كل العناية بالرياضة ولكن بالتضحية من مبادئ العلوم أو الرسم.

٣- إذا طبق هذا النظام كاملا كان سبباً في إرهاق المدرس بكثير الحصص في الأسبوع وتلاميذ المدارس الابتدائية يدرسون نحو ٣٥ حصة.

"ب" نظام مدرسي المادة:

ومعناه أن كل مدرس يقوم بتدريس مواد معينة في فرق مختلفة وهذا النظام هو المتبع في غير المدارس الإلزامية من المدارس المختلفة لأنها تقوم -كما ذكرنا- على أساس التخصص في المادة.

ومن أهم مزايا هذا النظام.

١- التجدد والتغير في المدرسين وأساليب التدريس ومن شأن هذا أن يجدد من نشاط الأطفال وينفي عنهم السآمة والملل.

٢- الاطمئنان بأن كل مادة من المواد الدراسية تعطي حقها من العناية ولكن التفكك والانحلال في المعلومات وعدم الاتصال بالتلاميذ اتصالاً كافياً لفهم عيوبهم وإصلاحها قد تكون من أهم عيوبه.

ثم أن للإدارة أيضاً أن تتبع سبيل "الانتقال" في التدريس، وذلك أن يعطي المدرس فرقة ينتقل معها سنة بعد أخرى حتى نهاية المرحلة الدراسية. أو تتبع طريقة الالتزام بأن يعطي المدرس فرقة أو فرقاً يدرس فيها سنة بعد أخرى فلا ينتقل مثلا من السنة الثانية إلى الثالثة، وبقليل من التأمل نرى أيضاً أن لكل طريقة من هاتين الطريقتين محاسن ومثالب لا نطيل بها عليك.

كيفما كان النظام الذي تتبعه الإدارة في التوزيع فيجب أن تكون مصلحة التعليم نصب عينيها وأن تنتفع في سبيل ذلك بالتجارب.

جدول الدراسة:

إن من أهم الأعمال التي تقوم بها إدارة المدرسة إنشاء جدول يبين فيه اختصاص كل مدرس، والفرق التي عهد إليه بها، ونوع الحصص التي يقوم بتدريسها وتعيين أوقات هذه الحصص، والأعمال الإضافية المفروضة

عليه من مثل الإمامة في الصلاة والألعاب الرياضية والإشراف ومراقبة التلاميذ في الصفوف أو في فترات الراحة، والدروس الاحتياطية وما إلى ذلك مما يدعو إليه النظام، ويكفل حسن سير العمل هذا الجدول الذي يحتوي كل ذلك هو ما يسمى "بجدول الدراسة".

فأنت ترى أن جدول الدراسة هو الخطة العامة للأعمال المدرسية أو هو المحور الذي تدور عليه أعمال المدرس والتلميذ كليهما، أو هو –كما وصفه أحد الكتاب– "ساعة أخرى للمدرس" ومن الواضح أن حسن نظام العمل يقتضي أن يكون مسبوقاً بخطة تنطوي على الأسس والمبادئ التي تضمن نجاحه وتؤمن عاقبة الفوضى والاضطراب فتدبير الخطة عليها نصف العمل، والتنفيذ هو نصفه الآخر، وعلى هذا نرى أن جدول الدراسة هو نصف أعمال المدرسة بل هو الشرط المهم في الإدارة الدراسية لأنه يستدعي لباقة وبعد نظر وجزما، وإغفال المصلحة الذاتية والعواطف الشخصية في سبيل مصلحة التعليم؛ ولذا كان من الواجب أن يحاط وضع الجدول بما يسهل على التلميذ أن يجني ثمار التعليم في أقصر زمن وبأقل مجهود، ويمكن تلخيص آثار جدول الدراسة فيما يأتي:

١– أن جدول الدراسة هو الخطة العامة للعمل المدرسي، فهو ينظم أعمال المدرس والتلميذ فيستطيع الأول أن يعد الدرس المفروض عليه كما يستطيع الآخر أن يهيئ نفسه لقبوله، فلكل من العمل والراحة وقت معلوم، ولكل مدرس عمل محدود يجب أن يقوم به، ويكفي أن تدرك أثر الجدول في

تنظيم الأعمال المدرسية إذا تصورت أن المدرسة تجري الأعمال فيها بالمصادفة والاتفاق، وتصور مبلغ الاضطراب الذي يلحق بأعمال المدرسين وكيف يتنازعون على الحصص والاستئثار بالفرق، وتصور كذلك كيف يكون حال التلاميذ وهم لا يدرون في أمسهم ماذا يأخذون في غدهم؟ ولا يعرفون إذا تلقوا درساً ماذا يتلوه من الدروس، تصور كل ذلك لتستطيع أن تدرك أثر جدول الدراسة في تنظيم أعمال المدرسين والتلاميذ جميعا.

٢- إن جدول الدراسة إذا أحسن وضعه يزيد في نشاط التلاميذ وينفي عنهم السآمة والملل، ولذلك أثره في عقولهم وجسومهم. وسترى بعد، أن من واجب واضع الجدول أن يراعي حالات التلاميذ النفسية والجسمية وأن يعين أنواع الدروس تعيينا يتلائم وتلك الحالات، ليدفع عن التلاميذ كل عنت وإرهاق فأوقات الصباح مثلا يلائمها الدروس التي تتطلب نشاطا فكريا على حين ترجأ دروس الأعمال اليدوية إلى ما بعد الظهر.

٣- تنظيم الأعمال المدرسية يؤثر أثره في أعمال التلاميذ وسلوكهم، فعادة التبكير والمواظبة، والفصل بين وقت العمل ووقت الراحة واللهو والاستعداد لدروس اليوم، كل هذا لا يتسنى بلوغه ما لم تنظم المدرسة عملها تنظيما ثابتا لا يلحق به التغيير والتبديل، وذلك ما تتوخاه المدرسة من وضع جداول الدراسة ولا يخفى أن تنظيم الواجبات المنزلية التي يكلف التلاميذ أداءها لا يسهل إلا مع جدول الدراسة الذي يمكن التلاميذ من تأدية كل واجب في حينه.

٤- على أن جدول الدراسة مرآة ينعكس فيها مبلغ عناية الإدارة بأعمال التعليم، والأعمال الإضافية، ومقدار حرصها عن فائدة التلاميذ وما تبذله من الجهد في توزيع الأعمال توزيعا يكفل تحقيق الغرض من التعليم المدرسي في عدالة وحزم وفي هذا يقول بعض كتاب التربية "أعطني جدول الدراسة لأية مدرسة، أبين لك كيف يسير التعليم فيها" وقد يكون في هذا من المبالغة ما فيه، ولكن لا شك في أن جدول الدراسة من أقوم الوسائل للحكم على المدرسة ومبلغ عنايتها بالنظام يرى فيه الناظر والمفتش والزائر كيف تجري الأعمال الدراسية في المدرسة.

مبادئ يجب مراعاتها في إنشاء جدول الدراسة:

١- توزيع الأعمال الدراسية على المدرسين توزيعاً يتلاءم مع كفايتهم، فالمدرسون يختلفون في تجاربهم، ويتفاوتون في كفايتهم، وفي نوع اختصاصهم فمن الواجب أن يلاحظ هذا في توزيع الأعمال بينهم، ليستطيع أن يقوم بواجبه على أكمل وجه، فالمدرس الذي يعهد إليه بالسنوات الأولى من المدارس الابتدائية مثلا، لابد أن تتوافر فيه صفات خاصة قد لا تكون ضرورية لمدرس السنة الرابعة، والمدرس التي يعهد إليها بفرقة من رياض الأطفال، يجب أن تكون مختصة في الدراسة لرياض الأطفال، وقد يكون من الخطأ الشائع في المدارس أن يعهد بالسنوات الأولى لأحداث المدرسين، وأن يكمل الجدول لمدرسات السنة الرابعة في مدارس البنات ببعض حصص يقمن بها في رياض الأطفال، وأسباب ذلك ظاهرة لا تخفي عليك.

٢- مراعاة طبية التلاميذ، فالأطفال الصغار أكثر قابلية للتعب من الكبار فالطفل الذي عمره ست سنوات قد تظهر عليه علامات التعب بعد ساعة من العمل المتواصل بل وربما بعد نصف ساعة، ولكن الطفل في سن الرابعة عشرة يستطيع أن يستمر في العمل ثلاثة ساعات دون أن تظهر عليه دلائل التعب، وعلى هذا الأساس حدد المربون أوقات الدراسة وطول الحصص في مراحل التعليم المختلفة تبعاً لهذه الاختلافات. ففي مرحلة رياض الأطفال عندما يكون المتعلمون بين سن الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة يجب ألا يستمر الطفل في عمل واحد أكثر من ربع ساعة يعطي بعدها فترة من الراحلة أما في السنتين الأولتين، من المرحلة الابتدائية فتكون مدة الحصة من ثلاثين إلى خمس وثلاثين دقيقة، وفي المدارس الثانوية تكون مدة الحصة من ٤. دقيقة إلى ٤٥ دقيقة لأن القابلية للتعب تقل بالتقدم في العمر ولكن يجب ألا ننسى أن تلاميذ وتلميذات هذه المدارس يكونون في دور البلوغ وفي هذا الدور تزداد قابلية البنت والولد للتعب فيجب مراعاة ذلك أيضاً وعدم إرهاق البالغين بطول الحصص وكثرها.

فأهم الشروط الواجب مراعاها عند وضع الجدول هو اختلاف التلاميذ من حيث قابليتهم للتعب باختلاف أعمارهم ومراحل نموهم.

٣- والشرط الثالث الذي تجب مراعاته عند عمل الجدول هو طبيعة المادة فمن المواد ما يحدث تعبا أكثر من غيره، وقد اتفق الباحثون على أن الألعاب والتمرينات الرياضية قد تسبب تعبا أكثر مما يسببه العمل العقلي

الذي يستغرق نفس المدة، والمواد الرياضية كذلك أشد إتعابا، ويأتي بعدها اللغات والعلوم كالتاريخ والكيمياء والدين والعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ويلي ذلك المواد الفنية كالرسم والأشغال والخط.

٤- وهناك عامل مهم أيضاً يجب مراعاته عند تصميم الجدول وهو عامل التهيؤ، فالإنسان يحتاج إلى مدة من الزمن حتى يتهيأ فيها للعمل فيحسن الإنتاج، لذلك كان إنتاج التلاميذ في الحصة الثانية أو للثالثة أحسن من إنتاجهم في الحصة الأولى، لهذا وجب مراعاة وهذا العامل ووضع دروس الحساب مثلا قرب نهاية الصباح أي حوالي "الحصة الثالثة".

٥- وكذلك يجب مراعاة فترات الراحة وهذه الفترات يجب أن تكون بين دروس بعد الظهر أطول منها بين دروس الصباح ويشترط أن لا تطول فترات الراحة حتى لا تضيع آثار التهيؤ وأن لا تقصر بحيث لا تعطي التلاميذ الفرصة الكافية للاستجمام والراحة.

أما فترة الراحة للغذاء فيرى بعض الباحثين أنه يجب أن لا تقل عن ساعتين وكما تراعى فترات الراحة أثناء العمل اليومي يجب أن نراعيها أثناء العمل الأسبوعي، ولذلك رأى الكثيرون إعطاء التلاميذ راحة وسط الأسبوع، وهو بعد ظهر يوم الاثنين لأنه كما تتغير الطاقة الجسمية والطاقة العقلية أثناء اليوم المدرسي تتغير كذلك أثناء العمل الأسبوعي، ويجب أيضاً أن يراعى في الجدول فصول السنة لأن شدة الحرارة تساعد على سرعة إنهاك التلاميذ كما يجب أيضاً ملاحظة عدم ثبات نظام الطاقة العقلية،

فيجب تخصيص أوقات بعد الظهر للأعمال اليدوية كالرسم والأشغال والخط وغير ذلك، ومن المهم أيضاً مراعاة عدم تعاقب مادتين متعبتين بل تتخللهما مادة سهلة غير متعبة.

٦- ومما يجب مراعاته أيضاً عند تصميم جدول الدراسة ملاحظة رغبات المدرسين بقدر الإمكان بشرط ألا تتعارض مع مصلحة التعليم فإن لراحة المدرس أثر في أعماله، ولكن ينبغي ألا يضحى مصلحة العمل في سبيل الرغبات الشخصية ومن المستحيل أن يوفق ناظر المدرسة إلى إرضاء كل مدرس، وحسبه في ذلك أن يتوخى العدالة ما استطاع إليها سبيلا. هذا مجمل ما يجب أن يراعى في إنشاء جدول الدراسة، وفي سبيل تحقيق هذه المبادئ تتفاوت أقدار واضعي الجدول، على أن هناك اعتبارات أخرى قد تضطر إدارة المدرسة إلى مخالفة هذه المبادئ قليلا أو كثيرا، فقد يكون في نظام حجر الدراسة وعددها وعدد المدرسين ما لا يسمح بتحقيق هذه الأغراض كلها أو بعضها، خذ مثلا لذلك حجرة الأشغال، أو حجرة الرسم في المدارس الابتدائية أو المعامل والمدرجات في المدارس الثانوية، وقد لا يكون في المدرسة من الاختصاصيين في فلاحة البساتين، أو الأشغال اليدوية أو الألعاب الرياضية عدد يسمح بجعل هذه الدروس في آخر اليوم المدرسي، ولهذا وجب أن يكون واضع الجدول لبقا حسن التصرف، يستطيع أن يعمل على التوفيق بين هذه الاعتبارات والمبادئ التي تدعو إليها مصلحة التعليم بقدر الإمكان.

كيف يوضع جدول الدراسة؟

رأينا مما تقدم أن وضع جدول الدراسة ليس من الهنات الهينات، ولسنا نستطيع مهما أسرفنا في الشرح أن نبين بجلاء كيف ينشأ جدول الدراسة، وإنما سبيل ذلك هو وضع الجدول بالفعل والتدريب عليه، ويكفي هنا أن نذكر بضع ملاحظات قد تكون مرشدة لمن يتصدى لوضع هذا الجدول.

١- توزيع الأعمال على المدرسين توزيعا يبين فيه عدد الحصص لكل مدرس ونوعها والفرق للتي عهد بها إليه، ويقيد هذا كله في الاستمارة المطبوعة رقم "٢".

٢- تستعمل الاستمارة رقم "١" لتوزيع حصص كل مدرس على اليوم والأسبوع المدرسي مراعى في ذلك المبادئ التي تقدمت.

٣- ينفذ هذا الجدول لمدة أسبوعين على سبيل التجربة فيغير فيه ما تدعو الضرورة إلى تغييره أثناء ذلك.

٤- في نهاية الأسبوعين تنسخ من الجدول عدة صور يعلق بعضها بحجرات المدرسين وحجرة الناظر، وتنسخ منه لكل فصل من الفصول جدوله الخاص به ثم ترسل نسختان منه إلى وزارة المعارف.

٥- يكلف المدرسون نقل دروسهم في الاستمارة رقم "٣" فينسخون منها ثلاثة صور ترسل واحدة منها إلى الوزارة.

٦- على وزارة المعارف أن تدرس الجدول وتعتمده ثم ترسل نسخة منه إلى المدرسة وتحتفظ بالأخرى ليرجع إليها المفتشون عند الحاجة.

المجتمع المدرسي

المنزل والمدرسة:

تعتبر المدرسة وسيطاً بين الأسرة والمجتمع الخارجي فليست حياة الطفل فيها حياة منزلية بكل ما تنطوي عليه الحياة المنزلية من حرية جامحة وصلات قربى وحب أبوي، وليست كذلك حياة خارجية بكل ما تتطلبه الحياة الخارجية من تبعات وصلات وقوة وكفاح- وإنما هي حياة متوسطة يجب أن تنسجم إلى حد كبير مع المنزل حتى لا يكون انتقال الطفل إليها كما يجب أن تتسق مع الحياة الخارجية اتساقا يعين الطفل على حسن الاضطلاع بتبعاته في المستقبل.

ولقد كانت الأسرة في عهدها الأول تقوم بما تقوم به المدرسة فكانت مركزاً ثقافياً واجتماعياً ودينياً ومهنياً، فالولد يتعاون مع أبيه وينتفع منه بدروسه العلمية في الزراعة والصناعة والصيد وما إليها والبنت تتعاون مع أمها في تدبير شئون المنزل والجميع يسعون لغاية مشتركة، وكانت الوسيلة الفذة لمعرفة قواعد الاجتماع وطرق السلوك وتحديد الصلات وتعيين الحقوق والواجبات هي التجربة ومحاكاة الوالدين والاقتداء بأفراد المجتمع في الأسرة والعشيرة والقبيلة وكان هذا النوع من التربية يكسب الأحداث كثيراً من الأخلاق العملية كالاعتماد على النفس والشعور بالتضامن والاتحاد والجد والمثابرة كما يزودهم عن طريق التجربة العملية بالمعلومات الضرورية التي

تتطلبها حياتهم الساذجة البسيطة، ولم يكن الطفل بحاجة إلى وسيط يعده للحياة الخارجية فقد كان يتصل بها اتصالاً مباشراً مبكراً، فكانت المدارس إلى ذلك العهد –إن وجدت– لا تؤدي للمجتمع أكثر مما يؤديه المنزل بل كانت تعد من الأمور الكمالية، وأما اليوم فقد اتسع نطاق المجتمع وتماسكت أطرافه وتضاعفت الصلات والروابط بين أفراده وتشعبت مسالك الحياة بينهم وازدادت التبعات ودقت نظم التخصص في العلوم والفنون وتنوعت الفروض والواجبات، وتعقد نظام المدنية وأضحت المدرسة ضرورة من ضروريات المجتمع، فهي تنتزع الطفل من بين أحضان والديه وتعده إعداداً من شأنه أن يمكنه من صيانة المجتمع في حاضره وحمايته في مستقبله، وتصقله صقلا اجتماعياً بحيث يستطيع أن ينسجم مع غيره من الأفراد، ويحسن الاضطلاع بالتبعات المختلفة التي تلقى إليه باعتباره فرداً من أفراد هذا المجتمع، وبهذا نرى أن المدرسة قد أصبحت أداة اجتماعية هامة وأن تبعتها نحو المجتمع تبعة عظمى لا يستطيع المنزل أن ينهض بها، وإن كان في وسعه أن يمهد لها إذا أحسن القيام بتبعاته حيال الأطفال.

١– ففي المدرسة يتصل الطفل بغيره من الأطفال المختلفي الأسنان والنزعات والمشارب ويتعاون معهم في تحقيق الغاية المشتركة التي تقصد إليها المدرسة فتمتد حياته ويتسع أفقه وتزداد تجاربه وتتضاعف صلاته الاجتماعية ومن شأن هذا التفاعل الاجتماعي بين الأطفال أن يستثير فيهم النشاط والحماية والمنافسة وحب التفوق حتى إنك لتستطيع أن تحمل

الأطفال كجماعة على انجاز أعمال قد يعجزون عن القيام بمثلها كأفراد.

والحق أن الطفل يعرف نفسه في ضوء الجماعة ويقيس نفسه إليها ويتحسس قوته وضعفه فيها، فيذهب عنه كثير من الغرور والكبرياء والأثرة التي قد يبعثها جهل الوالدين في نفسه..

وليس المجتمع المدرسي كمجتمع الأسرة يقوم على القرابة والحب والحرية الجامحة، إنما يقوم على أساس من الصداقة والعطف والمنافسة البريئة، ويعتمد في أعماله وتحقيق غاياته المشتركة على الحرية المنظمة في ظل العدالة المشوبة بالعطف وفي دائرة النظام، فالطفل يشعر بأنه فرد من مجتمع وأن عليه أن يضحي بشيء من ميوله الذاتية ومسرته الشخصية في سبيل تلك الغاية المشتركة التي يسعى المجتمع لتحقيقها والحق أن المجتمع المدرسي- كأي مجتمع منظم- يجب أن يكون جسما عضوياً كل فرد من أفراده غاية في نفسه ووسيلة إلى غيره، فغاية التلميذ في المدرسة أن يتعلم ولكن تلك الغاية المشتركة التي تقصد إليها المدرسة كمجتمع منظم كما أن سلامة كل عضو من أعضاء الجسم غاية في ذاتها ولكنها في الوقت نفسه واسطة للغاية المشتركة وهي سلامة الجسم باعتباره كلا لا يتجزأ.

٢- على أن المدرسة قد تكون وسيلة المجتمع الفذة لهداية الطفل إلى ذلك التراث العلمي والفني الذي وصل إليه الآباء والأجداد المعاصرون بعد أن بذلوا في سبيله من جهد وتضحية فلم يصل إلينا عفواً ولكن ضحت في سبيله بكل مرتخص وغال.

والمجتمع يحرص كل الحرص على حمايته وصيانته واستثماره وإنمائه لتظل حياته قوية متصلة لا انقطاع فيها ولا انتكاث، ولعل المدرسة أقدر من المنزل على اصطناع خير الوسائل وتوفير أحسن الظروف لاستمالة المتعلم بكل وسائل التشويق إلى الاستفادة من نتائج الفكر والإرادة والوجدان مما وصلت إليه الإنسانية في تاريخها الطويل، إذ هذا الواجب يكاد يكون أهم واجبات المدرسة الاجتماعية حتى أن كثيراً من الناس لا يستطيع أن يدرك من واجبات المدرسة سوى تحصيل العلم والمقدرة والكفاية والذكاء وما إلى ذلك من ثمرات التعليم.

٣- ومن ثم نرى أن المجتمع المدرسي إذا قيس بمجتمع الأسرة كان صناعياً إلى حد كبير ولكنه بحكم ظروفه أحذق وأقدر على إيجاد الفرص الخلقية وعلى استغلالها فإنه غاية روحية معنوية ووسائله وضعت عمداً للتأثير في الأحداث وتوجيههم إلى خير أنفسهم وخير الجماعة باعتبارهم من أفرادها، كما أن القائمين على تربيتهم مفروض فيهم الكفاية والمقدرة لفهم طبائعهم والعمل على تهذيب ما يبدو فيهم من نزعات وميول ومن المفروض فيهم كذلك أن يكونوا مثلا أعلى وأسوة حسنة يأتم التلاميذ بهم ويسلكون سبيلهم وإن شئت فقل إن المدرسة أداة اجتماعية هامة وإن القائمين عليها هم رسل المجتمع وإن واجبهم يكاد ينحصر في أن يعقدوا أوثق الصلات بين المتعلمين وبين هذا المجتمع الذي سيكونون في المستقبل بناته وحماته، ولهذا كان تبعاتهم حيال المجتمع تبعات عظيمة الخطر بعيدة

الأثر لا في الناحية الخلقية وحدها بل في النواحي الأخرى وكذلك.

الحق والواجب في المجتمع المدرسي:

إن على المدرسة ما على كل مجتمع منظم من تعيين حقوق الأفراد وواجباتهم ومن الواضح أن الحق والواجب أمران اعتباريان فقد يكون حق الفرد واجباً على فرد آخر، فحق الطفل أن يتعلم وواجب المعلم أن يعلمه على أن الحق نفسه قد يطوي الواجب بين ثناياه فإن حق التلميذ في التعلم يفرض عليه واجباً وهو بذلك الجهد في الاستفادة من التعلم ومن حق الناظر أن يأمر ومن واجب التلميذ أن يطيع ولكن هذا الحق ينطوي كذلك على واجب وهو أن يكون الناظر عادلاً حسن التقدير فيما يأمر به، وحق التلميذ في أن يشترك في أعمال المدرسة وألعابها يفرض عليه واجباً هو أن يسعى جاهداً لأن تكون أعماله وألعابه لمصلحة المدرسة لا لفخره الذاتي ومسرته الشخصية. وهكذا ترى أن الجماعات لا تقوم متماسكة قوية إلا على رعاية الحقوق والواجبات بل إننا لا نسرف إذا ذكرنا أن الحقوق والواجبات بمعناها الدقيق ليس لها وجود إلا حيث توجد الجماعات، وقد يكون من أهم المميزات للمجتمع المدرسي تحديد الحقوق والواجبات وضبطها وتعويد الأحداث رعايتها في ظل النظام والقانون، وبهذا يختلف مجتمع المدرسة عن مجتمع الأسرة ويشبه إلى حد كبير المجتمع الخارجي، على أنه يجب ألا يعزب عن بالك أن الحقوق والواجبات في المدرسة لا تعين جزافا بل يجب أن تكون متصلة كل الاتصال بالغاية العامة التي تقصد إليها

التربية والتعليم وكلما كانت تلك الغاية واضحة جليلة في أذهان التلاميذ كانت الحقوق والواجبات واضحة محدودة وكان أفراد المجتمع أكثر إدراكاً وأكثر استعداداً لرعايتها.

وليس من الصعب أن تحمل المدرسة صغار الأطفال على القيام بواجباتهم بالرغم مما يبدو فيهم من أثرة فإنهم أسلس قيادا للقائمين على تربيتهم، ولكنهم متى بلغوا سن المراهقة بدءوا ينزعون إلى تأكيد شخصياتهم وفرض آثارهم على غيرهم خطأ كانت أو صوابا، وهذه النزعة خليقة أن تبعث الاضطراب في إدراك التلميذ للحقوق والواجبات فهو لا يكاد يرى لأحد عليه حقا، بل إنه ليحاول أن يجعل من الآخرين أداة لتحقيق غاياته الذاتية، ومن ثم تظهر أهمية التأديب المدرسي في ضبط سلوك الأطفال وتكوين الشعور الجمعي في نفوسهم حتى يعرفوا ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات وحتى يدركوا كذلك متى ينتهي الحق ويبتدئ الواجب، وإنك لتستطيع أن ترى ثمرة هذا التأديب في جمع من التلاميذ يقومون بلعبة جمعية ككرة القدم، فإن لكل فرد من أفراد اللاعبين عملا خاصا ومقاما محدودا ولكن نجاح أي فريق يتوقف على أن يقوم كل فرد من أفراده بعمله في إخلاص وأمانة، وأن تجري أعمال هؤلاء الأفراد في انسجام وتوافق وأن تكون غاية كل فرد منهم مصلحة الفريق الذي ينتمي إليه حتى لقد يضطره هذا إلى أن يضحي بميوله الذاتية فيفسح مكانه لغيره إذا تحقق بهذا مصلحة يرجوها للفريق الذي هو فرد من أفراده. هذا هو

الشعور الجمعي الذي يجب على المدرسة أن تدرب تلاميذها عليه وتعودهم إياه لا في دائرة الألعاب وحدها بل في جميع نواحي النشاط المدرسي، حقاً إن المدرسة تفشل في مهمتها فشلا ذريعا إذا عجزت عن تكوين هذا الشعور الاجتماعي أياً كانت نتائجها في الامتحان.

النظام والقوانين في المجتمع المدرسي:

المجتمع المدرسي كغيره من المجتمعات لا يقوم إلا على نظم وقواعد ولا يستطيع أن يدرك غايته العامة إلا في ظل النظام والقانون وقد علمت أن غاية المجتمع المدرسي أدبية روحية فواجب أن تكون الوسائل التي تكفل تحقيقها مستمدة من خير المبادئ وأنبل القوانين الأدبية.

وليست النظم والقوانين المدرسية وليدة الارتجال والخيال بل هي إيضاح وتغيير عن العلاقات والصلات التي تربط الأعضاء بالمجتمع وعما يجب أن يكون بين كل فرد وغيره من أفراد هذا المجتمع، وإن شئت فقل إنها إيضاح للحقوق والواجبات التي لا يستطيع المجتمع أن يدرك غايته العامة المشتركة إلا برعايتها وعلى هذا يجب في وضع أي نظام أو قانون مدرسي أن تراعى أمور ثلاثة:

١- أن تكون الغاية العامة التي يقصد المجتمع إليها واضحة جلية في أذهان واضعي القوانين والنظم. ٢- أن يدرك القائمون على التعليم طبيعة الأفراد الذين يتألف منهم المجتمع المدرسي إدراكاً تاماً واضحاً. ٣- تقدير طبيعة الأعمال التي يقوم بها أفراد المجتمع لإدراك هذه الغاية العامة تقديراً صحيحاً.

والحق أنه لا بقاء لأي نظام أو قانون في أي مجتمع من المجتمعات إلا إذا روعيت تلك الأمور الثلاثة في وضعه وأن كل نظام أو قانون لا تنسجم مع الغاية التي يسعى إليها المجتمع ولا يتفق وطبيعة الأفراد الذين يتألف منهم أو الأعمال التي يقومون بها خليق أن يفسد المجتمع ويشوهه، كما يفسد الضغط الخارجي أي عضو من أعضاء الجسم فيكيفه على صورة غريبة عن طبيعته أو مضادة لوظيفته، ومن ثم كانت النظم والقوانين المدرسية من شأنها أن تجعل حياة التلميذ حياة حرة كاملة حافلة بأسمى المبادئ مليئة بأنبل المقاصد فعلى قدر ما يكون الأفراد أحراراً في دائرة النظام والقانون يكون إدراك الغاية العامة قريبا سهلا.

وعلى هذا يجب أن ترمي القوانين والنظم المدرسية إلى المقاصد الآتية:-

١- تنظيم العمل بين أفراد المجتمع المدرسي تنظيما يلائم طبائعهم ويشغل ذكاءهم وكفايتهم.

٢- استثارة روح الشرف والإخلاص في التلاميذ بحيث يستطيعون أداء واجباتهم في إخلاص وأمانة.

٣- توثيق صلات المحبة والعطف والثقة بين التلاميذ ومعلميهم وتأكيد علاقات الصداقة والزمالة بين التلاميذ بعضهم ببعض.

٤- تنظيم الوسائل المدرسية تنظيما يوفر على أفراد المجتمع الجهد والمشقة في إدراك الغايات التي يقصدون إليها.

وعلى هذا نرى أيضاً أن أهم ما يجب أن تمتاز به تلك النظم والقوانين أن تكون قائمة على السلطة والعطف وأن تكون معتدلة مقبولة وأن تكون عادلة وعامة وقليلة وبهذا تستطيع المدرسة أن تؤدي وظيفتها الاجتماعية على أكمل الوجوه وأن تعد تلاميذها للمجتمع الخارجي والحياة العامة إعداداً يمكنهم من القيام بتبعاتهم في نزاهة وإخلاص.

أسلوب التربية الخلقية

ترمي التربية إلى تعليم الأحداث وتأديبهم، ومعنى هذا تكوين الكفاية من معرفة وذكاء ومهارة، وتوجيه هذه الكفاية إلى خير الفرد والمجتمع. ومن الواضح أن للتعليم غاياته المحدودة وأساليبه الخاصة، ووسائله المعينة ومن المستطاع تقدير نتائجه بقياس الكفايات بين المتعلمين، حقا إن من واجب المدرسة في تثقيف عقول النشء وتوسيع نطاق معلوماته ألا تقتصر في ذلك على عملية التعليم العادية بين جدران الفصول دون إن تستعمل الوسائل الأخرى كالرحلات والمكتبات والمحاضرات وما إليها مما يزيد في ثقافة التلميذ ويوسع من تجاربه، ولكن المدرسة على كل حال لا تجد صعوبة في تهيئة الظروف والوسائل لتحقيق هذه الغاية، ولكن كيف يتسنى لها هذا في التربية الخلقية، فما المنهاج الذي تجرى عليه؟ وما الوسائل التي تصطنعها للتأثير في وجدان التلاميذ وتقويم أخلاقهم؟ إن تعليم الأحداث الرياضة وتقويم البلدان أمر هين يسير إذا قيس بما نرجو أن نبثه فيهم من كريم المبادئ وشريف الخصال، فإن هذا وليد عوامل كثيرة متنوعة ونتيجة أعمال مختلفة لا يمكن حصرها في ناحية واحدة من نواحي الحياة المدرسية فهناك الجو الخلقي العام والقدوة الصالحة.

وهناك التنظيم المدرسي من جدران دراسة، وترتيب أدوات وما تجرى عليه المدرسة في قواعد وقوانين، وهناك النشاط المدرسي العام من ألعاب وجمعيات ونظام أسر وما إليها وهنا أيضاً دروس أخلاق ودروس دين

وتهذيب وما عسى أن يستغله المدرس من فرص خلقية في علاج مواد الدراسة. وهناك غير هذا وذاك من الأعمال التي يمكن أن يكون لها أثر في تكييف أخلاق التلاميذ وتهذيب وجدانهم وترقية عواطفهم فكيف يمكن مع هذا أن نضع منهاجاً خاصا للتربية الخلقية أو نعين لها أسلوباً معينا تجري عليه؟ لكنك تستطيع بقليل من التأمل أن تحصر هذه الوسائل الكثيرة المتنوعة تحت عنوانين اثنين:–

"أ" الأسلوب المباشر في التهذيب:

ويشمل جميع الوسائل التي نتخذها للتأثير في أخلاق التلاميذ مباشرة، كدروس الأخلاق والدين والتهذيب واستظهار بعض آي الذكر الحكيم والحديث الشريف وجميع ما يكلف التلاميذ استظهاره من أقوال مأثورة وأشعار خلقية– وما عسى أن تضعه المدرسة أمام التلاميذ من حكم ونصائح ومواعظ وما يقصه المدرس على الأحداث من قصص يقصد به العبرة والموعظة واستغلال الفرص الخلقية التي قد تتاح في دروس الأدب والتاريخ والتربية الوطنية وما إلى ذلك مما يفرض فيه التأثير في جدران الأطفال وتشويقهم إلى الفضائل واستمالتهم إلى التحلي بكريم الخصال.

"ب" الأسلوب غير المباشر في التهذيب:

ويندرج تحته جميع الوسائل العامة الأخرى التي تؤثر في أخلاق التلاميذ بطريق غير مباشر، فأثرها الخلقي غير شعوري بالقياس إلى المتعلم ولكن المدرسة تعمد إليها للتأثير في أخلاقه، فالعاب الرياضية والنظام

المدرسي العام ووجوه النشاط المتنوعة وتعويد التلاميذ حسن الاضطلاع بالتبعات بإشراكهم في بعض شئون المدرسة والقدرة الصالحة وتهيئة الظروف التي توحي إلى التلاميذ بالطاعة ومحبة النظام وحب العمل والمثابرة عليه، كل أولئك يؤثر في وجدان التلاميذ وينهض بمستواهم الخلقي ويدربهم على السلوك الحسن.. وإنك لتستطيع بقليل من التأمل أن تلحظ الفرق بين هذين الأسلوبين للتهذيب:

١- فإن الأسلوب المباشر محدود الغاية والوسيلة فهو لا يختلف عن غير المباشر في علاج مواد الدراسة الأخرى إلا في شيء واحد هو الغاية، فعلاج الرياضة واللغات ومبادئ العلوم غايته المقصودة أولا وبالذات علمية، أما تدريس الأخلاق والدين فغايته روحية خلقية- أما الأسلوب الثاني في التهذيب فأثره في الأخلاق عرضي أو اتفاقي فكل وسيلة من وسائله تحقق غايات متنوعة وليست الأخلاق إلا وحدة منها.

٢- أن الأسلوب الأول في التهذيب يعين التلاميذ على تحديد سلوكهم في المواقف المختلفة والظروف المتغيرة بطريقة سريعة منظمة لما فيه من القواعد الخلقية العامة ولما ينطوي عليه من التعميم، فإن درسا على فضيلة الصدق خليق أن يتناول جميع الحالات التي يجب فيها التحلي بالصدق أما الأسلوب الثاني فليس كذلك لأن أثره في الأخلاق لا شعوري ومن ثم كان مجرداً عن التعميم، والحالات الخلقية فيه لا تعدو أن تكون حالات فردية جزئية.

٣- وقد يكون الأسلوب الأول نظرياً لأنه يقوم على الدراسة والنظر وليس فيه شيء يضمن تحسين سلوك التلاميذ وينهض بمستواهم التهذيبي فقد تلجأ دروس الأخلاق والدين والحكم والنصائح إلى عقل الطفل وتفكيره أكثر مما تلجأ إلى قلبه ووجدانه وبخاصة إذا فصلت هذه الدروس عن حياة الطفل واقتصرت على قواعد ومبادئ نظرية، أما الأسلوب الثاني فأسلوب طبيعي عملي قائم على نشاط الفرد وحيويته. فالنشاط المدرسي يهيئ فرصاً ثمينة قيمة لنمو الطاعة المستنيرة والأمانة والتضامن والشعور بالتبعة وضبط النفس وما إلى ذلك مما لا تستطيع محاضرات أو دروس أن تبلغه من نفوس الأطفال مهما كانت شائقة جذابة..

ولقد كانت التربية في عهدها القديم لا تعرف من أساليب التهذيب سوى الأسلوب المباشر فكانت النصيحة والعصا من أهم وسائل التقويم الخلقي وليس ببعيد ذلك العهد الذي كانت مدارسنا المصرية تعتمد فيه كل الاعتماد على هذا الأسلوب في التهذيب كانت حوافظ التلاميذ تنوء بالحكم والمواعظ وكانت دروس المطالعة في المدارس الابتدائية مقصورة على قصص ونوادر ذات مغزى خلقي تنبو عن فهمه مدارك الأحداث، حتى المثل في دروس القواعد كانت في الأغلب الأعم مطبوعة بطابع خلقي، حقاً إن نظرة واحدة في الكتب التي كانت مقررة منذ خمس وعشرين سنة خليقة أن تنبئك بأن أطفالنا الصغار كانوا ضحايا الجهل والإسراف، وأي إثم أكبر من أن يكلف تلميذ السنة الأولى وهو ما يزال حديث عهد بالمدرسة وبالتعليم استظهار:

يخـاطبني السـفيه بكـل قـبح وأكـره أكـون لـه مجيبـا
يزيـد سـفاهة وأزيـد حلمـا كعـود زاده الإحـراق طيبـا

وقد مضى ذلك العهد الذي كانت مدارسنا تسخر فيه من الرأي القائل إن للألعاب ووجوه النشاط المدرسي أثراً في تهذيب الأخلاق بل كانت ترى في هذا كله مضيعة للوقت الذي يخصص كله للدراسة والاستظهار وشحن رءوس الأطفال بمختلف المعلومات غير أن النهضة في البحوث النفسية والتربية التجريبية وعلوم الاجتماع والأخذ بأساليب التربية الحديثة وتقدير حال الأطفال النفسية كل هذا كان من شأنه أن يحدث اتجاهاً جديداً في التربية الخلقية يمكن إجماله فيما يلي:

١- استغلال الفرص التي تمدنا بها مواقف التلاميذ والحوادث التي تجري حولهم في توجيههم خلقيا بدلا من الإسراف في الثقة بما يلقنونه من قواعد وما يستظهرونه من حكم ومواعظ.

٢- العناية بتوسيع أفق المتعلمين وتدريبهم على تحليل ما يعرض لهم من المواقف أو يعتزمونه من الأعمال حتى يستطيعوا أن يقرنوا الأسباب بمسبباتها والعلل بمعلولاتها ويروا في ضوء هذا كله عواقب أعمالهم فلا تدفعهم شهواتهم إلى نوع من السلوك في عماية وغباء.

٣- توجيه المتعلمين توجيها اجتماعيا يعدهم لأن يكونوا أعضاء نافعين في حياة المجتمع يرعون ما لهم من حقوق وما عليهم له من واجبات وتدريبهم على أن يحسنوا الاضطلاع بما يلقى إليهم من تبعات في مقتبل

حياتهم بدلاً من قصر العناية على تكوين الفضائل الشخصية:

٤- الثقة التامة في تهذيب أخلاق النشء بالوسائل العملية الحيوية التي شأنها أن تكون شخصية الطفل تكوينا متسقا في جميع النواحي مع منحه أقصى قسط من الحرية المنظمة، وليست وجوه النشاط المختلفة من ألعاب وتنظيم جماعات وكشافة ورواد ونظام أسر ورحلات وما إليها سوى وسائل لتوجيه المتعلمين توجيها يكونهم رجالا نافعين لأنفسهم ولأوطانهم، ولقد أخذت مدارسنا في السنوات الأخيرة من هذا كله بنصيب وافر فلم تقتصر عناية القائمين بشئون التربية الآن على التعليم واجتياز الامتحانات وملء رءوس الأحداث بمزايا الفضائل وقواعد السلوك بل امتدت العناية إلى جانب دروس الأخلاق والدين والتهذيب بوجوه النشاط المدرسي وتنظيم حياة النشء الاجتماعية وبهذا جمعنا بين أسلوبي التهذيب، وما فتئ أمامنا مجال واسع للإصلاح والتحسين.

الدين والخلق

لسنا في حاجة إلى الإفاضة في بيان ما للدين من أثر في تهذيب النفس وكبح جماح الشهوات، فقد أجمع العلماء قديمهم وحديثهم على أن الدين أقوى دعامة في النهوض الخلقي للأفراد والجماعات. فإذا عزت أو فشلت جميع طرائق التهذيب الأخرى ظلت عقائد المرء الدينية موضع الأمل في صلاحه. والحق أن العاطفة الدينية من أقوى ما ورث الإنسان عن آبائه السالفين وإنك لتأتي الرجل من قبل عقله ومنطقه. وتأتيه من قبل مبادئه الأدبية، وتأتيه من قبل نزعاته الاجتماعية، فلا تكاد تظفر منه بجسيم، ولكنك تأتيه من قبل دينه وعقيدته فإذا أنت تلمس منه الصميم وتوقظ في كيانه تلك العاطفة الإلهية المقدسة التي يهز في سبيلها العوالم ويستعذب العذاب ضنا بها أن تهان وحرصا عليها أن تبذل أو تغيره.. وإن نظرة واحدة في تلك الحياة الإنسانية الطويلة لتدلنا في جلاء على أن تلك العاطفة الدينية هي التي كونت تاريخ البشر ولعبت دورها في سياسة الأمم.

أرأيت كيف كانت تلك الحروب الفاجعة وليدة الدفاع عن العقيدة والإيمان؟ وهل كانت الحروب الصليبية إلا من أجل الاستيلاء على قبر مقدس، وهل كانت تلك الحروب التي شطرت أوروبا إلى معسكرين إلا خلافا بين الكثلكة والبروتستانتية، ألم يكن ما حدث في جزيرة العرب من وقائع وغزوات الأعراكا بين عقائد موروثة ودين جديد، أرأيت كيف دفعت

تلك العاطفة القوية بعصبة رشيدة من العرب إلى اكتساح الممالك وثل العروش طالبين إحدى الحسنيين إما ظهور الإسلام وإما شهادة في سبيل الله، فلم يمض إلا سنون معدودة حتى كانت راية الإسلام تخفق عالية على إيوان كسرى وملك هرقل.. وهل أتاك نبأ ذلك الفتى الوسيم الطلعة الجريء القلب حين أحاط العدو بفرسه فاقتحم عنها وعقرها ثم انطلق في صدر القوم انطلاقة السهم يهوي سيفه برءوسهم حيثما وقع وما زال كذلك يقاتل حتى قطعت يمناه فتناول اللواء بيسراه فقطعت فاحتضنه بين عضديه وظل هكذا حتى سقط في الميدان، فهل كان جعفر يقاتل ويستشهد يوم مؤتة على تلك الصورة العجيبة الخارقة بقوة الوطنية أو بدافع العصبية أو بقوة هذا الدين المتين؟

ولا يغرب عن بالك أن عاطفة التدين هي أقدم سلطة أدبية عرفها الوجود فهي المسيطرة –من أقدم العصور– على حياة البشر وسلوك الإنسانية يوم لم تكن هناك سلطة تهذيبية أخرى تكبح من جماح النفس البهيمة وتخفف من سورة النزعات الحيوانية. لقد عاش أجيال من الناس في ظل معتقدات روحية كلها خرافة وضلال ولكنها كانت تؤدي على كل حال إلى تلك الغايات التهذيبية التي لا تستطيع قوة أخرى أن تؤديها.

وليس من المبالغة أن نذكر أن تلك السلطة الروحية كانت كذلك اللبنة الأولى في أساس المدنيات القديمة ، التي نمت وازدهرت على ضفاف النيل والفرات وسفوح هملايا منذ آلاف السنين فهي التي رفعت من شأن

العقل الإنساني ودفعت به إلى التعرف إلى الكائنات التي تشاطره الوجود وحفزته إلى التفكير والنظر لإدراك كنه الحياة وما تنطوي عليه من صلات وأسرار. والتاريخ ينبؤك بأنه من بين تلك المعابد المظلمة قد بزغ العلم والفن والفلسفة في أبسط صورها– ولا يغيب عنك أيضاً أن تلك السلطة الأدبية الدينية لم تكن –كما هي الآن– مقصورة على الدائرة الروحية من حياة الإنسان بل كانت متغلغلة في جميع مناحي الحياة من سياسية واجتماعية وعلمية وخلقية فكان الساسة والملوك والعلماء والمفكرون والمصلحون إذا هموا بأمر ولوا وجوههم شطر رجال الدين يستوحونهم الرأي ويستلهمونهم الصواب، ومن ثم كان العلم والسياسة والأدب مطبوعا بطابع الدين.

ولقد كانت الأديان السماوية أنفس ما ظفر به الإنسان للنهوض بمستوى الأخلاق، فاليهودية والمسيحية والإسلام قد أثمرت ثمرها في تكييف سلوك البشر، والكتب المقدسة كانت القوانين الأدبية الفذة التي تصدر عنها الشرائع المدنية وقواعد السلوك الإنساني وتحديد علاقات الناس بعضهم ببعض في حياتهم الخاصة والعامة.

وما أحسن ما دبجته يراعه الكاتب الكبير المرحوم عبد الرحمن زغلول في بيان أثر الدين الإسلامي في الخلق قال:– "لا تجد زعيما أجدر بالزعامة. ولا إماما أخلق بالإمامة وأولى أن يبذل له الجماعة كل الطاعة، ولا تجد قولاً أحكم ولا حكمة أتم ولا سبباً إلى السعادة أقوى وأقرب

للتقوى من دين سماوي يهبط بصلة بين السماء والأرض من شأنه أن يعيش الناس في سلام وتصبح الأرض مخضرة بإذن ربها.

ويغشى الناس ليل دامس مظلم من الغفلة لا يشرق فيه كوكب ولا يسفر له فجر، فيقطعون الحق ويصلون الباطل.. ويعكفون على أصنام لهم لا تملك من دونه شيئاً تفتك بهم الرذيلة التي لا تذر من قلب أنت عليه إلا جعلته كالرميم؛ وتوحي إليهم شياطينهم فيفسدون في الأرض ويسفكون الدماء ويروحون إلى الحرب وجز الرءوس كما يروح الزراع المجد إلى الحصاد. لا يعطفون على قريب ولا يرثون لغريب.

يجيء الدين وهم هكذا ويصيح بهم منه صائح فينتبهون من غفلتهم ويهبون من رقدتهم وينبلج لهم صبح من الرشاد حتى يروا اعوجاج مذاهبهم والتواء سبلهم ويصبحوا بنعمة الله إخوانا متواصلين متحابين متراحمين. ذلك بأن الدين إذا حل بقلب أراك –قبل أن تقوم مقامك– من الجبان شجاعا ومن الكاذب صادقا ومن الشره عفيفا ورعا ومن المتكبر الشامخ بأنفه متواضعا ومن البخيل سخيا يؤثر غيره على نفسه.

يحيل لك الدين الرجل الذي أنت أعرف الناس به إلى رجل قد تنكره ولا تهتدي إليه بدليل.. فما أشبه الدين بالسحر لولا أنه خير وحلال. وكما يؤثر الدين في الفرد يؤثر في الأمة ولست بحاجة إلى برهان على صحة هذا أكثر من لفتة إلى جزيرة العرب في صدر الإسلام فقد حل التفرق والرذائل وسوء الحال أضدادها وبعد أن كانت الجزيرة حفرة من النار تروعها

الغارات وتحلق في جوها البوم أصبحت روضة من رياض الجنة ترفرف عليها راية السلام.. فعل الدين هذا كله في زمن قصير قد التقى طرفاه واجتمع قطراه والطبيعة خزيا تنظر.

حقاً إن الأديان كانت العامل الأقوى في توجيه سلوك البشر ولم يقتصر سلطانها الأدبي على الدائرة الروحية وحدها بل امتد إلى جميع مظاهر النشاط الإنساني وظلت كذلك حتى عصفت بها عاصفة المادية التي طغت على حياة الناس فاستبعدت قلوبهم وأذلت أعناقهم. فاضطربت الأفكار وتعددت الميول وتغيرت المثل العليا وظهرت فلسفة جديدة ترمي إلى الاستخفاف بالأديان وللتهوين من شأنها فانفصلت السلطة الدينية عن السلطة الدنيوية وقامت بجانب الدين سلطات أخرى تدعي لنفسها حق القوامة على الأخلاق والتهذيب فأخذت المدرسة تتكيف بمعزل عن المعابد والكنائس والمساجد.

فتقلصت السلطة الدينية وانكمشت حتى لم يكد نفوذها الأدبي يعدو -في الأغلب الأعم- حدود الدائرة الروحية.. وكان من نتيجة هذا كله أن اكفهر ذلك الجو الروحي البديع الذي كان الناس ينشقون فيه الأمل والرجاء وبدلوا منه جواً مربداً قاتما خانقا يملأ الصدور انقباضا والنفوس ظلمة، وانعكس هذا في حياة الناس فقست القلوب وتحجرت الضمائر وغاض الوفاء وفسدت العلاقات وخربت الذمم؛ وزاد الأمر ضغثا على أبالة موقف رجال الدين فقد جرفتهم العاصفة المادية فأخذوا

بنصيبهم كاملا من حياة الترف والدعة وبعدوا بالدين عن الحياة وانتهوا بين إلى أشكال ورسوم وتقاليد وشغلوا أنفسهم بتعاليم لاهوتية ربما كان لها بعض الأثر في منطق الإنسان وتفكيره ولكنها قد تركت قلبه مقفراً وروحه حيرى وعاطفته جامدة.

حدث هذا في أوروبا وسرت عدواه إلى الشرق وهو كما تعلم منبت الأنبياء ومهبط الوحي ومستقر الديانات فبعث الاضطراب في حياته وكادت تقضي على تلك الروحانية القوية التي كانت منارة الساطع وأمله الخالد وعزاءه فيما صادفه من أحداث وويلات.

ومما يبعث على التفاؤل بالمستقبل أن مصر ما فتئت محتفظة ببقية من تلك النزعة الروحية التي امتازت بها منذ أقدم العصور، وإنما يعوزها القدرة على توجيهها التوجيه الصالح والاستفادة منها في النهوض الخلقي ومن أهم واجباتنا كمربين أن نساعد على تقوية هذه النزعة الدينية في نفوس النشء وأن نهيئ لها وسائل النمو بالتربية الدينية الصالحة حتى ترسخ العقيدة الدينية في نفوسهم ويتجلى أثرها في أعمالهم وسلوكهم فليس الدين إلا مجموعة من القواعد الخلقية والمبادئ التهذيبية ترمي إلى صفاء القلب وتطهير النفس وتهذيب العواطف الإنسانية.

ونذكر هنا في إجمال شديد أهم الوسائل العملية التي تكفل تحقيق هذه الغاية.

أولاً– في مرحلة الطفولة: يجب أن تعالج أسئلة الأطفال في لباقة

وصراحة فأنت تعلم أن الصغار ولعون منذ حداثتهم بالسؤال في كل ما يفتنهم ويأسر انتباههم من ظواهر الطبيعة وأحداثها وأن كثيراً من أسئلتهم يكاد يتناول الصميم عن موضوعات الفلسفة ولهذا يلقب الطفل أحياناً بالفيلسوف الصغير. وكثيرا ما تبعث هذه الأسئلة في نفوس الوالدين الحيرة والارتباك غير أنه بقليل من اللباقة وحسن التدبير نستطيع أن نجيب على أسئلة الأطفال إجابة تشعرهم بقدرة الله ورحمته بعباده وعنايته الربانية بكل مخلوق يدرج على الأرض.

على أنه مما يلفت النظر أن الأطفال يقابلون كل ما نخبرهم به بتسليم تام فإن ما كب فيهم من غريزة الخضوع والانقياد والخوف وشعورهم بتفوقنا عليهم في العلم والمعرفة وأنهم ما يزالون صغاراً يعجزون عن إدراك الحقائق على وجهها الصحيح كل هذا له أثره في هذا التسليم.

٢- على أن أساس العقيدة الدينية هو النظر بعين العبرة في ملكوت السموات والأرض فيجب أن تلفت الأطفال إلى نظام هذا الكون البديع وما انطوى عليه من ظواهر الطبيعة وآثار الوجود على أسلوب يشعرهم بقدرة الله وجلاله، كما يجب أن نعرض عليهم من آي القرآن الكريم ما يسترعي انتباههم في هذا النظام المحكم البديع والانسجام الظاهر بين الكائنات، فالشمس والقمر والكواكب وتعاقب الليل والنهار وحياة النبات والحيوان والإنسان والصلات العامة بين هذه الظواهر وكيف تخضع كلها لقانون ثابت ونظام معين "لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا

الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون" كل أولئك مما يغرس العقيدة الدينية ويشعر الأطفال بأن وراء الكون بصيرة رشيدة تتراءى في كل مكان.

٣- عرض بعض القصص في سيرة الأنبياء والصالحين على الأطفال بطريقة روائية شائقة مع العناية التامة بشرح أهم الحوادث في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وسير الخلفاء الراشدين وكبار الصحابة مما يستثير خيال الأطفال ويحبب الفضيلة إلى نفوسهم ويوسع من ثقافتهم الدينية ويشعرهم بأن الفضائل الإسلامية والفضائل الاجتماعية شيء واحد وأن الدين الإسلامي هو دين فرد وجماعة كما هو دين دنيا وآخرة. ويجب أن يكون للبطولة الإسلامية مجال فسيح في دروس الدين ليتجلى للأطفال تلك العظمة النفسية والروعة الخلقية والشجاعة الخارقة والتضحية النادرة التي امتاز بها عظماء الإسلام في الصدر الأول، فعمر ابن الخطاب وعدالته وأبو بكر وإخلاصه وعلي وشجاعته وعثمان وورعه وخالد بن الوليد ومهارته الحربية ومعاوية وحسن سياسته. كل هذا مما يجمل عرضه على الأطفال في قصص شائق.

٤- شرح العبادات شرحا سهلا تستسيغه نفوس الصغار مع عرض بعض الآيات القرآنية التي وردت نصاً في هذه العبارات مع العناية بشرح آثارها في حياة الفرد والمجتمع مما يشعر الأطفال بمزايا هذا الدين المتين مع أخذهم بالتدريب على أداء هذه الفرائض ولاسيما الصلاة والصوم وتشجيعهم على ذلك بكل الوسائل على أن يكون مدرسوهم والمشرفون

عليهم قدوة صالحة في الاستمساك بالدين وإتباع سبيل المؤمنين.

٥- الاستفادة في غرس العقيدة الدينية من مواد الدراسة الأخرى كدروس مشاهدة الطبيعة ومبادئ العلوم والصحة والتاريخ وتقويم البلدان وما إليها مما يشعر الأحداث بآثار قدرة الله في مخلوقاته ويرفع من مستواهم الروحي، ولا نعني بهذا تحويل تلك الدروس إلى دروس دين وتهذيب فغايتها الأولى والمباشرة تحصيل العلم والمهارة ولكن يجب أن ترمي كذلك إلى بعث الإعجاب في نفوس التلاميذ بهذا الصنع العجيب، فالبراعم تتفتح عن زهور والنبات يخرج من حبة وأجهزة الإنسان آلات عجيبة دقيقة الصنع تعمل كلها في انسجام وتوافق لحفظ الحياة وجهود الإنسان على هذه الأرض هي التي كونت ذلك التاريخ الطويل، وعباد الله وانقسامهم إلى شعوب وقبائل مختلفة ألوانهم وطباعهم وأساليب حياتهم كل هذا مما يجب أن يلفت المعلم أنظار التلاميذ إليه ليزدادوا بصرا بتلك المخلوقات التي تشاطرهم الوجود.

مرحلة المراهقة:

وفي هذا الدور تقوي نزعة الفتيان إلى التدين وينمو في نفوسهم ميل إلى التفكير المنطقي وقدرة على إدراك المعاني الكلية كما تبدأ غرائزهم الاجتماعية تعلن عن نفسها في أعمالهم وسلوكهم، ومن ثم وجب أن تكون تربينهم الدينية منسجمة مع طباعهم وخصائصهم في هذا الطور، وقد تكون الوسائل الآتية من أهم ما يجب أن يعني به المشرفون على تربيتهم.

١– يجب أن تكون الثقافة الدينية بحيث تستثير في الطالب التفكير وروح البحث وترضي غرائزه الاجتماعية، بأن تقدم له غذاء روحياً تقرن فيه الأسباب بمسبباتها والعلل بمعلولاتها حتى لا يلحق بعقيدته زيغ ولا يكتنفها شبه أو شكوك، فإن الفتى نزاع إلى تأكيد شخصيته فلا يقابل شيئاً بالتسليم إلا بعد بحث في علله وظروفه، وهو ميال كذلك إلى إعادة النظر فيما لقنه أيام الطفولة وبحثه في ضوء جديد من الفكر والمعرفة. ومن حسن الحظ أن الدين الإسلامي قد امتاز بين الأديان فيما نعلم –بأنه دين منطقي تقوم العقيدة فيه على البحث والنظر فيجب أن يجد الطالب فيه ما يشفي عليه حتى لا يقع ضحية التشكيك فريسة الوساوس.

٢– أن في الدين الإسلامي ثروة روحية رائعة يجب أن تستفيد منها في تكوين ضميره الديني والخلقي فلا نقف به عند أحكام دينية جامدة منفصلة عن عللها وظروفها وملابساتها، فالمواقف الروحية والمسائل الاجتماعية يجب أن تشغل تفكير الطالب في هذا الطور، مثل نظام الأسرة في الإسلام بما تنطوي عليه من زواج وطلاق ونفقة وهبة ووصية ومواريث، ثم حقوق المرأة والرقيق، ثم أهم المعاملات التي تعين الصلات بين أفراد المجتمع، وإلى هذا يضاف بعض المسائل الدينية العامة كأصول الدين الإسلامي ومميزاته وإرسال الأنبياء وأثره في رفع مستوى الحياة الفكرية والخلقية للإنسان ثم عرض بعض المواقف الخلقية الرائعة في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم وسيرة الخلفاء والصحابة وموجز من تاريخ الأئمة

الأربعة وجهودهم وأعمالهم في تفسير كتاب الله وسنة رسوله... وفي الجملة يجب في هذا الدور أن نوسع في ثقافة الطالب الدينية توسيعا يرضي تفكيره وغرائزه الاجتماعية حتى يرتفع بمستواه الروحي، ويتجلى أثر ذلك في أعماله ما ظهر منها وما بطن.

٣- على أن هذا كله يصبح عديم النفع ضئيل الأثر إذا لم يرتبط بالحياة الحاضرة أوثق ارتباط، والحق أن كل تعليم لا يتصل اتصالاً وثيقاً بحياة الطالب هو مضيعة للوقت والجهد، فيجب أن نعمل على توثيق العرى بين الدين والحياة حتى يشعر المتعلم بأن الدين الإسلامي دين حيوي يفسح المجال لكل عوامل المدنية لأنه يقوم على نفس الأصول التي قامت عليها من حرية التفكير والنظر والاتصال الروحي المباشر بين العبد وربه والعدالة وصفات الصلات بين الفرد والمجتمع، فلقد كاد الاعتقاد يسود نفوس الشباب والمثقفين من أفراد الأمة بأن الدين شيء آخر غير الحياة العادية وأن العمل به يجب ألا يتجاوز أعتاب المساجد وما أحسن ما قاله العلامة "بروم" في مؤتمر التعليم الديني في هذا المعنى: "إن الفتيان في حاجة إلى دين حي لا إلى تعليم لاهوتي ميت. هم في إلى دين حيوي يستهوي عقولهم وتستثير خيالهم ويجدون يفه عونا على حل مشاكلهم الخلقية العادية، حقا أنهم في حاجة إلى دين يمنحهم القوة الروحية ويجعل حياتهم باسمة زاهرة".

٤- اتخاذ كل وسيلة لتشجيع الفتيان على أداء الفرائض الدينية من

صوم وصلاة وزكاة على أن يكون أساس هذا البواعث النفسية لا الإكراه أو مجرد المحاكاة وإنما يتسنى هذا بشرح آثار الفرائض في حياة الفرد والمجتمع شرحاً يفتن الطالب ويستميله إلى أدائها ويشعره بأنه أصبح مكلفا، وأن واجب الوفاء يقتضيه أن يقابل هذه النعم الجزيلة بالشكران، وأن هذه العبادات ليست إلا مظاهر لهذا الشكران، ولا يسع كل غيور على الدين إلا أن يغتبط كل الاغتباط بما بدأ أخير بين هيئات الشباب من تعاون لأداء فريضة الحج، ولقد استمساك جلالة الملك بدينه وحرصه على يقينه من أهم البواعث المحركة لهمم الشباب المثقف على أداء الفرائض الدينية فيجب أن نشجع هذه النزعة في الفتيان وأن تكون الدعامة القوية في نهوضهم الروحي والخلقي وأن يكون أساتذتهم والمشرفون على تربيتهم أسوة حسنة في هذا.

٥- ولقد كان تأليف الهيئات الدينية والرغبة البادية في الشباب المثقف للإقبال عليها والاشتراك فيها من أعظم بواعث التفاؤل بالمستقبل، ففي جمعية الشبان المسلمين، وجماعة الإخوان المسلمين، والهداية الإسلامية والسنة المحمدية، وغيرها من الجماعات التي تألفت في مصر في السنوات الأخيرة عدد غير قليل من الشبان المتعلمين يساهمون في بحوثهم وأعمالها، ومن أهم واجبات المعاهدة التعليمية أن تشجع الطلبة على الاتصال بهذه الهيئات الدينية.

وبعد فليعلم كل من يتصدى لتربية الأحداث أو يقوم على تثقيف

الشباب بأن الدين الإسلامي دين المنطق والتفكير والحياة وأنه لم يقف في تاريخه المجيد الطويل دون المدنية بل وسع علوم اليونان والفرس واستساغ فلسفتهم وطبعها بطابعه وأخرج منها ثمرات شهية كان لها على أوروبا فضل عميم فإذا أردنا أن يكون له الأثر المنشود في النهوض بمستوى الأخلاق وجب علينا أن نبثه في النفوس لا كعلماء بل كأنبياء.

دروس الأخلاق وأثرها

"هل العلم بالفضيلة يضمن غرسها في النفس؟" تلك مسألة قد احتدم فيها الخصام واشتد الجدل ولا شك في أن المربين مجمعون على أن أنجع وسائل التهذيب هي القدوة الصالحة والمثال الحسن، وأن المرء لا يعد فاضلا إلا إذا خلصت نواياه وحسنت مقاصده وسلك سلوكا يتفق والفضيلة، وإن هذا ليقتضينا أن نمد الأطفال بالمثل العليا وأن نوجه نزعاتهم وميولهم إلى الخير العام وأن ندربهم تدريبا متواصلا على العادات الفاضلة، غير أن المربين يختلفون فيما بينهم في قيمة دراسة الأخلاق، فمنهم من يرى أن دراسة الفضائل وتحليل الحكم والإكثار من المواعظ مضيعة للوقت، وإنها في كثير من الأحيان قد تنتج عكس المقصود منها فهم يقولون.

١- لو أن العلم بالفضيلة يعين على غرسها في النفس لكنا اليوم من الملائكة الأبرار فكم درسنا من فضائل وسمعنا من نصائح ولم يغير هذا من نفوسنا شيئاً.

٢- إن الكلام في الفضيلة قد يدعو التلاميذ إلى التخلق بالنفاق

والرياء حين تخالف أقوالهم أفعالهم. كما أن التكرار في ذكر الفضيلة. قد يضعف من وجدانهم ويبعث إليهم السآمة والملل. هذا إلى أن دراسة الفضائل يقتضينا ذكر الرذائل، وفي هذا إيحاء للأحداث وهم ولعون بعمل ما يخطر ببالهم، إلى غير ذلك مما يمكن أن يقال في هذا الموضوع. هؤلاء يرون أنه ليس هناك قيمة خلقية لما نسميه "دروس الأخلاق" فلا مبرر لو ضعه في منهاج الدراسة. ومن المربين من يرى أن دراسة الأخلاق يجب أن تشغل مكانها بين مواد الدراسة محتجين بأن.

١- إتيان الرذائل كثيراً ما يكون ناشئاً عن الجهل بعواقبها فدراسة الأخلاق من شأنها أن تبصر الأحداث بعواقب سلوكهم وترشدهم إلى الطريق السوي.

٢- الأفكار أمهات الأعمال، فإذا ملأنا عقول النشء بالخواطر الصالحة عن الفضائل وآثارها في حياة الفرد وحياة المجتمع كان هذا أدعى إلى الصواب وأدنى إلى الرشاد.

هذا مجمل ما يقال في تقدير قيمة التعليم الخلقي للتلاميذ ونحن نؤمن كما يؤمن المربون بأن أنجع الوسائل في التربية الخلقية هو إحاطة الطفل بالعوامل الصالحة التي تهذب من ميوله ونزعاته الموروثة وتنظيم من إرادته تنظيما يوجهه إلى الخير ويدربه على السلوك الحسن منذ الصغر.

غير أنه لا يسعنا إلا أن نلاحظ أن الفريق الأول من المربين قد قصر التعليم الخلقي على مجرد النصائح والمواعظ التي تسدى إلى التلاميذ من

آن لآخر... وليس هناك من شك في أن الإسراف في إلقاء مثل هذه الأوامر والنواهي الخليقة قد ينتج عكس المقصود منها وبخاصة إذا ألقيت في ظروف غير ملائمة وبدون مناسبة. ولكن دروس الأخلاق يجب أن تكون أوسع نطاقا من هذا بحيث تشمل:

١- مجموعة من الفضائل وبيان آثارها في الفرد والمجتمع.

٢- تفصيلا لبعض العادات الفاشية في حياة المجتمع كالإسراف في شئون الزواج والمآتم والأفراح وما إلى ذلك.

٣- سير بعض الأئمة والأبطال المصلحين الذين استطاعوا بأعمالهم وأخلاقهم أن ينهضوا بالمجتمع

٤- علاقات الفرد بغيره من الناس وعلاقة الحاكم بالمحكوم والرئيس بالمرءوس وما إلى ذلك مما يكفل النظام ويضمن بناء المجتمع.

ويجب كذلك أن يتبع في تدريس الأخلاق أسلوب من شأنه أن يشوق الأحداث ويستثير وجداهم ويستهويهم إلى الفضيلة. فأنت ترى أن المدار في تقدير دروس الأخلاق على حسن اختيار موضوعاتها من ناحية وعلى الأسلوب التي يتبع في تدريسها من ناحية أخرى، والواقع أن الينبوع الرئيسي للخلق إنما يكون في استثارة وجدان التلاميذ وتكوين عقائدهم وتزويدهم بالمثل العليا والمقاييس الخلقية التي تضيء أمامهم السبيل إذا أظلم الجو أمامهم واكفهرت الدنيا حولهم.

حقاً إن دروس الأخلاق في المدارس ليست إلا وصفا علميا لسلوك للناس وبواعثهم ونفسياتهم، ووصفاً كذلك للاجتماع والدعائم التي يقوم عليها من العاون والتضامن ومراعاة الحقوق والواجبات، فهل هناك من يرتاب في أن مثل هذه الدراسة خليق أن يوسع من أفق التلاميذ الخلقي ويبعثهم على اليقظة وشدة الحذر في سلوكهم ويثبت في أذهانهم تلك القواعد التي قامت عليها المدنية والاجتماع بدلاً من هذا التعليم الاتفاقي الذي يراد إلقاؤه على التلاميذ عقب حوادث مدرسية صرفة، فالزعم بأن التعليم الخلقي قد يضر بالتلاميذ أكثر مما يفيدهم هو زعم باطل قد ورثناه عن الماضي كما ورثنا كثيرا غيره من الآراء والفروض التي لم يقم عليها دليل ولم تنهض بها حجة.

إن النصائح والمواعظ والوصايا بمناسبة وبغير مناسبة أمور تختلف كل الاختلاف عن التعليم الخلقي، ويجب أن يدرس التلاميذ فضائل الصدق والأمانة والشفقة والإخلاص وما إليها، كما يجب أن يفهموا الآثار التي تنجم عن أضدادها، وكل ما هنالك أن المعلم يجب أن يحسن عرض الموضوع عليهم وأن يجعل الدرس عبارة عن وصف لحياة الناس حولهم وأن يعني كل العناية بتشويق التلاميذ واستهوائهم إلى الفضيلة.

لقد حاولنا أن نعلم الأحداث كل شيء يدرج على الأرض أو يحدث في السماء بأسلوب شائق ممتع حتى نجحنا نجاحا نحسد عليه، فماذا علينا لو عالجنا دروس الأخلاق بنفس الطرق وبنفس الروح، وهي كما أشرنا دعامة الحضارة وأساس المدنية؟

وليس من الضروري أن يكون النجاح مؤكداً في إصلاح جميع التلاميذ فإنه من الحقائق الثابتة والمحزنة معاً أن بعض الأطفال قد ولدوا وفيهم نزعات قوية للشر، كما أن في بعضهم استعداداً قويا للخير، غير أن هؤلاء من سوء الحظ شواذ لا يعتد بهم، كما أن هناك أيضاً بعض تلاميذ يعوزهم الاستعداد للهندسة مثلا، ومع هذا فنحن دائبون على تدريسها واتفاق شطر من الزمن في تعليمها، فنحن في الواقع لا نستطيع أن نجعل كل طفل فاضلا كما لا نستطيع أن نجعل كل طفل مفكرا عاقلا أياً كانت طرقنا وأساليبنا، غير أن هذا ينبغي أن لا يفت في عضدنا أو يضعف إيماننا في دروس التربية الخلقية.

مواد الدراسة والتربية الخلقية:

لقد كانت غاية التربية في الزمن الماضي تكاد تنحصر في إنماء العقل بألوان المعارف المختلفة، فكانت مواد الدراسة وأساليب التعليم تختار على هذا الأساس، ولكن التربية الحديثة قد اتجهت اتجاها آخر فأصبحت ترمي إلى تكوين المتعلم تكوينا منسجما متناسقا من نواحيه المختلفة العقلية والخلقية والاجتماعية والروحية والجسمية والعملية: أو أصبحت تعني بتدريب "الرأس والعين واليد والقلب" بل يكاد يجمع المربون على أن الغاية القصوى من التربية "تكوين الخلق" ومن ثم ازداد حرص المربين على استغلال مواد الدراسة وأساليب التعليم استغلالا يكفل تحقيق هذه الغاية.

وقد كان الاعتقاد السائد في الماضي أن مجرد الدراسة لأية مادة من مواد المناهج يتبعه حتماً إصلاح الخلق، ولا شك في أن التعليم على أحسن وجوهه بضمن الذكاء والمهارة والكفاية، ولكن ما لم تتخذ الوسائل وتهيأ الظروف لتوجيه هذه القوى إلى خير الفرد والمجتمع أصبحت شراً مستطيراً.

والحق أن هذه المواد الدراسية ليست لها قيمة خلقية في ذاتها. بل إن المعلومات الروحية أو الخلقية قد تفقد آثارها للتهذيبية إذا قنع المعلم في تدريسها بمجرد حشو الذهن بالمعلومات دون أن يحاول استثارة وجدان التلاميذ، ولفتهم إلى ما فيها من مثل عليا، وحقاً يجب أن نفرق بين معرفة المرء وعمله بما يعرف، فهما مسألتان مختلفتان جد الاختلاف فليس ما

يعلمه المرء كافياً، ولكن عمله بما يعلم هو الذي ينهض أو يهبط بالمدنية، فلا جناح علينا أن نعلم كل شيء يبعث المهارة والذكاء بل الواجب أن نحرص على هذا كل الحرص ولكن يجب في الوقت نفسه ألا ننسى في تعليمنا أن المعرفة أياً كان مبلغها من الدقة لا تجدي فتيلا ما لم تكن أداة لعقل طامح. وخلق ناضج وروح قوية وضمير حي. ويجب أن نذكر دائماً أن المنفعة الاجتماعية تفوق المنفعة الاقتصادية حتى الربح العلمي لا يساوي شيئاً إذا ظفر به قوم لا خلاق لهم.

وقد عرف العلامة "وينهد" الثقافة بأنها "نشاط العقل وانفعال النفس بالجمال وتأثرها بالشعور الإنساني، أما تلك الأشتات المضطربة الناقصة من المعارف فلا صلة لها بالثقافة. فإذا وقعت على رجل عالم فقط فأعلم أنه أقل المخلوقات نفعا في هذه الحياة".

ما أحسن هذا الكلام وأصدقه، حقا أن المعارف أياً كان نوعها ومبلغها من الدقة –حتى العلوم الدينية نفسها– تصبح عديمة النفع قليلة القيمة إذا فصلت عن غايات الحياة وأعمالها، ولن نكون مسرفين أو مغالين إذا ذكرنا أن أي منهاج دراسي يحمل على علاج مسائل الحياة في إخلاص وشجاعة ونزاهة هو منهاج للتربية الخلقية.

والواقع أن في مواد الدراسة فرصا جمة لا نماء البواعث الخلقية وتكوين العادات الاجتماعية، واستثارة العواطف السامية في التلاميذ والطلبة، على شريطة ألا يكتفي المدرس بمجرد إلقاء الحقائق وسردها، بل

يعمد إلى اقتناص هذه الفرص كلما سنحت ويلفت التلاميذ إليها، وليس معنى هذا أن يعدل المدرس إلى الوعظ وإسداد النصح ، وإنما المراد أن يتخذ المدرس كل وسيلة من شأنها أن تجعل غايات المادة التهذيبية واضحة جلية في أذهان التلاميذ حتى تملأ نفوسهم وتؤثر في قلوبهم وإنا لمجملون هنا بعض الآثار التهذيبية لمواد الدراسة.

"أ" المواد الأدبية:

وتشمل الآداب والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وما إليها.

١- فمن منا ينكر أن الأدب "مصيدة للخلق" وأن التاريخ "خزانة المثل العليا" فرب عبارة قصيرة من نثر أو شعر تضيء جوانب النفس المظلمة وتصل إلى أعماق القلب فتكون مصدرا لكل بواعث القوة الخلقية، حقاً ليس هناك موطن يتحد فيه القلب مع العقل ويعضد أحدهما الآخر أكثر من المعنى الاجتماعي التهذيبي يصاغ في قالب فني جميل.

٢- إن الدعامة في تكوين الخلق إنما تكون في إحساس المرء شعور غيره، وليس مثل الأدب أداة لتصوير العواطف من رغبات ومطامح ومخاوف وأحزان وما إليها مما يستثير عواطفك حتى لكأنك تحيا حياة غيرك وتواجه نفس المواقف والظروف التي واجهها، هذا إلى ما يخلعه الأدب على لغتك من تهذيب ورقي حتى تصبح شاعرية في طبيعتها.

فإذا أردنا أن يكون للشعر والنثر أثر في استثارة العواطف وتكوين الذوق وجب أن نتجه بهما إلى هذه الغاية. أما إذا عولج الأدب على

أسلوب علمي جاف، وانتهى إلى تعاريف وتقاسيم واشتقاق ونحو وصرف فإنه يصبح عبئا عقليا لا يتصل بالبواعث الخلقية في قليل ولا كثير.

٣- وإذا كان الأدب مرآة تنعكس فيها تلك العواطف الخفية في الطبيعة الإنسانية فإن التاريخ معرض للمثل العليا، فهو يعالج الحقائق الخارجية من حوادث وأشخاص وأعمال ونظام جماعات.

وألوان حكومات، وما إلى ذلك مما يبصرنا بحالتنا الاجتماعية ويحملنا على محاكاة الأبطال والمصلحين من أسلافنا، فالتاريخ كما وصفه العلامة "فرويد" "هو الصوت الذي ما فتئ يؤذن في جميع القرون بقوانين الخطأ والصواب.

٤- على أن في العلوم الأدبية والاجتماعية تدريبا على قرن السبب بالمسبب، والعلة بالمعلول وقد يكون هذا أسهل علنيا هنا منه في العلوم الرياضية. فإن هذه العلوم تعالج الطبيعة الإنسانية في كل ضروب النشاط التي ترتبط بحياتنا ارتباطاً وثيقاً، فهي ترينا أن التقدم السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي نسمع به اليوم ليس إلا وليد تلك الجهود التي تضافرت واتحدت وضحى الإنسان في سبيلها بما ضحى به الن مال ونفس. كما ترينا كذلك أن حقوق الإنسان وطمأنينته ورقيه لم تصر إليه عفوا وإنما كانت ثمرة التضحية والمثابرة والكفاح، وأن من أخص واجباته ألا يترك هذا التراث كما وجده بل يضيف إليه بقدر ما وسعته ظروفه وجهوده.

"ب" العلوم الطبيعية:

وتشمل الكيمياء والطبيعة ومبادئ العلوم والتاريخ الطبيعي وما إليها وإن فيها لفرصاً كثيرة إذا استغلت بعناية وحذق، أمكن أن ينتج عنها الآثار التهذيبية الآتية:

١- فهي تدربنا على أن نقف من الأشياء والأشخاص موقفا علمياً بكل ما ينطوي عليه هذا من أفق واسع، وفكر ثاقب وحكم سديد وملاحظة وانتباه واحتمال وصبر.

٢- وهي كذلك تفتح أذهاننا إلى الكون وطبيعته وترينا الصلات العلمية بين عناصره وظواهره فينجاب عنها الجهالة وتنتزع الخرافات والترهات من عقولنا حتى نستطيع أن ندرك صلتنا بغيرنا من المخلوقات ونسبتنا إلى الكائنات.

٣- هذا إلى أنها من أقوى الدواعي في إدخال السرور على النفس بسبب ما تدرك في الكون من المجال الطبيعي، وعجائب المخلوقات ومن شأن هذا أن يهذب من نفوسنا وينهض بأرواحنا ويجعلنا نقر ونتمرف بقدرة الخالق جل شأنه؛ ومن ثم اعتبرت العلوم الطبيعية بحق عبادة صامتة.

٤- أضف إلى هذا كله إدراكنا قيمة العلوم الطبيعية من حياتنا وكيف جعلت بيئتنا غنية حافلة بكل ما يكفل لنا الحرية والرقي "وكيف أن هذا الإنسان الضعيف قد استطاع بتوفيق الله أن يسخر قوى الطبيعة لغاياته ومقاصده.

"ج" العلوم الرياضية

لقد اختلف الناس وما يزالون مختلفين في تقدير القيمة التهذيبية الخلقية للعلوم الرياضية، فقد يسرف بعض أنصار الرياضية إلى حد الادعاء بأن الشخص الرياضي هو الشخص الخلقي، وقد يجردها البعض من كل قيمة خلقية؛ غير أن قليلا من التأمل يرينا أن للعلوم الرياضية آثاراً قد تكون غير مباشرة في تكوين الخلق فهي:

"١" تهيئ فرصا عظيمة للتفكير المنطقي والتحليل المنطقي والنظر إلى الشيء من جميع نواحيه قبل الحكم عليه، ومثل هذه النزعة تعين على تكوين الأخلاق.

"٢" أن دروس الرياضة إذا عولجت على وجهها الصحيح. خليقة أن تبث فينا عادات قيمة ترتبط كل الارتباط بأخلاقنا فهي تعودنا التدقيق والانتباه والأمانة والملاحظة؛ وفوق كل ذلك تعودنا أن نسعى جاهدين لالتماس الحق وعدم الاسترسال مع العواطف.

"٣" على أن المتعلمين يستطيعون أن يدركوا ما أسدته العلوم الرياضية للمدنية من أياد عظيمة؟ فليس هناك فيما نحسب مادة أخرى تتغلغل في حياة المجتمع أكثر من العلوم الرياضية، من حساب وهندسة وميكانيكا، ومكانة الرياضة في المجتمعات والعلوم الطبيعية والاقتصادية والفن والطب مما لا يجهله إنسان.

د- الفنون:

١– إن الصلة بين الجمال والخلق وثيقة الاتصال، حتى أن كثيراً من ألفاظ الفن قد استعملت مجازاً في وصف الخلق، كالقبح والحسن، هذا إلى أن كل شيء جميل يوحي بالانسجام الكامل، ومن الممكن عقد المشابهة بين الجمال الفني والحياة النبيلة، فكلاهما مظهر للنفس الكاملة.

٢– على أنه يجب أن نعرف أن الفنون ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسائط لغاية محدودة هي محبة الجمال. والجمال في أسمى معانيه يشمل المثال الصادق للخلق النبيل، والفنان كالأديب يحملك على أن ترى بعينه وتشعر بشعوره وهو بهذا ينمي فيك حب الجمال والنبل.

٣– وليس يخفي عليك ما للموسيقى من الأثر في استثارة العواطف فهي مظهر من أهم المظاهر الخلق. ولقد يكون في حياة الموسيقيين دروس خلقية عميقة الأثر لما بذلوه من تضحية واحتملوه من فاقة وحرمان، ومع هذا فقد تركوا للعالم تراثاً فنياً يبقى على الزمن.

قوة شخصية المدرس

يراد بالشخصية مجموع ما في المرء من صفات وميول وخصائص تميزه عن غيره وتجعل له نفوذاً فعالا يسري أثره إلى هؤلاء الذين يعاشرهم ويختلط بهم، فالشخصية قوة تعمل عملها صامتة هادئة، ولكنك لا تلبث أن تشهد آثارها في صورة جلية واضحة فيما حولك من الناس بحكم ما طبع عليه الإنسان من المحاكاة والتأثر بالإيحاء والقابلية للاستهواء، وإذا كان هذا ظاهراً في الناس عامة فهو في الأطفال أظهر ومن ثم كانت الشخصية القوية والقدرة الصالحة من أقوى العوامل في تكوين أخلاقهم وتوجيه سلوكهم. ولما كانت الغاية من عمل المعلم التأثير في التلاميذ وميولهم ونزعاتهم وتعويدهم صالح العادات وحميد الصفات وهو بحكم عمله يقضي بينهم شطراً كبيراً من الوقت كانت شخصيته أقوى أثراً من شخصية سواه، فطاعة المدرس أو عصيانه، واحترامه أو الاستهانة به والميل إليه أو النفور منه، كل هذه الصفات وأشباهها تتوقف على شخصيته ومبلغها من القوة أو الضعف.

حقاً أن مزاج المدرس وموقفه من المسائل التي يعالجها ومبلغ ثقته بنفسه ومواهبه في تصريف الأمور وما يتجلى به من اتزان وهدوء أو تسرع وغضب بل إن أسلوب تفكيره ومنطقه وحركاته كل أولئك تنعكس بسرعة على التلاميذ.

ويكون لها أكبر الأثر في حياتهم حاضرها ومستقبلها فلا يؤثر في الأخلاق مثل الأخلاق وكيفما يكن المعلم يكن.

هذه حقيقة يجب أن يدركها المدرس حق الإدراك ويقدر آثارها كل التقدير؛ وهذا يقتضيه أن يأخذ نفسه بالتهذيب والتثقيف قبل أن يطمع في تحقيقه في نفوس التلاميذ وقديما قال عمرو بن عتبة لمعلم ولده:

"ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت والقبيح ما تركت". على أنه مما يجب ألا يعزب عن بال المدرس أن غزارة العلم وسعة الاطلاع والتدقيق في البحث لا تكفي في إيجاد الشخصية القوية التي تؤثر في أخلاق التلاميذ ولا يكفي كذلك أن يكون المدرس حسن النية نقي السريرة طيب القلب سليم دواعي النفس، بل إن الشخصية الفعالة تقتضي فوق ذلك نشاطا ومثابرة في أداء الواجب وحرصا على منفعة التلاميذ واحتراما للنظم القائمة في المدرسة وعزما في تنفيذ القوانين وطاعة لأولي الأمر ومواظبة على المواعيد، هذا إلى عطف على التلاميذ وثقة بهم وتشجيع لهم وتحريك لبواعث النشاط الذاتي فيهم وتعويدهم الثقة بأنفسهم إلى غير ذلك من الصفات التي تبث في الأحداث محبة العمل والدأب عليه بإخلاص وعزم ونزاهة. واعلم أن الحمقى من المدرسين هم الذين يحسبون أن قوة شخصياتهم إنما تكون فيما يستطيعون استعماله من طرق القسر وأساليب الإرهاب حتى ليفكروا على الصغير اللفتة أو الإيماءة، فإذا ما بدت منه

حركة أو سعوه ضربا وصفعاً أو تهديداً ووعيداً، هذه الأساليب رخيصة في التربية، وهي تجني على حياة التلاميذ الخلقية وتبعثهم على استعمال الغش والكذب والملق والرياء وغيرها من خلال الشر خوفا من المعلم، على أنها من أهم الدلائل على ضعف شخصية المدرس وعجزه عن سياسة التلاميذ.

غير أن الشخصية القوية المؤثرة هي التي تمس نفس الطفل وتستثير ميوله الخاصة ونشاطه الذاتي لمحبة العمل والإقدام عليه مع الحرية المنظمة التي تعينه على تكوين شخصيته وتقوية إرادته لا تلك التي تقتل نفسه وتحطم إرادته، وتضعف فيه كل نزعة إلى الابتكار، وتجني على عواطفه وأعصابه، وتبغض إلى نفسه العلم، والمدرسة والمعلمين، وشر ما يبتلى به الأطفال، مدرس مضطرب النفس سريع الغضب، أو مدرس مستهتر يحتقر المدرسة وكل ما فيها، أو مدرس مهمل في أداء واجبه، فإن هؤلاء جميعا يوحون إلى التلاميذ بنقائصهم وعيوبهم، ويبثون فيهم ضعف الهمة والكسل وخور العزيمة والاستهتار وما إلى هذا من الصفات التي تجعل من الطفل عضواً أشل في المجتمع، وهذا أسوأ ما يمكن أن يؤديه الرجل لأمته.

العقاب والتربية

قبل أن نبين أثر العقاب في التربية يحسن بنا أن نستعرض في شيء من الإيجاز نظريات العقاب، حتى نكون على بينة من أمرها عند تطبيقها في المدارس.

النظرية الأولى: النظرية الوقائية:

وترمي من وراء العقوبة إلى تضييق الحرية على المجرم لوقاية المجتمع لا إلى العقاب ذاته، فتقول هذه النظرية إن السجون إنما أنشئت لوقاية الأبرياء لا لعقاب المذنبين.

والمثل في ذلك الكلب العقور يحاط الغل بعنقه، ونحن بعملنا هذا لا نريد تعذيب الكلب بل وقاية الناس من شره. وهذه النظرية يوافق عليها جميع العلماء حتى الذين ينددون بالعقوبة وينادون بعدم الالتجاء إليها، وقد سارت عليها مدارس منتسوري وجميع المدارس الحديثة التي تدافع عن الحرية كأساس لا تستطيع المدرسة الجديرة بهذا الاسم السير بدونه ففي مدارس منتسوري لا ينظر إلى العقوبة كغاية في ذاتها بل وسيلة فقط فإذا ما ظهر للمدرس أن طفلا من الأطفال يسبب الضيق لزملائه فما عليه إلا أن يضعه بمعزل عن رفقائه حتى لا تمتد يده إليهم بسوء، وهذا النوع من العقاب ليس ضربا من الخيال بل هو نتيجة طبيعية لمقدمات طبيعية.

النظرية الثانية: النظرية الوازعة:

وترى في العقاب وازعا للآخرين ومانعا لهم من ارتكاب الجرم نفسه. ولا ترمي إلى إصلاح المذنب أو منعه من العودة إلى ما اقترف من إثم، وتتجلى في قول أحد القضاة للجاني "قد حكمنا عليك بالإعدام لا لأنك سرقت الغنم، بل لكي لا تسرق الغنم مرة أخرى.

أو كما يقول للمجرم" قد شملك عفونا عما فعلت ولكننا سنعدمك ليكون عبرة غيرك" ويرى بعض العلماء في هذا المذهب ظلماً وإجحافاً للبشر إذ كيف تعاقب طائفة لفائدة الأخرى، وقد دفع ذلك أحد الفلاسفة لأن يقول إن الإنسان لا يصح مطلقاً أن يكون وسيلة لغاية معينة، بل هو غاية في ذاته.

أما أن العقاب، فهو عبرة للغير، فهذا لا يختلف فيه اثنان. ولكننا نريد تحديد مدى ذلك الوازع الأدبي وهل له من التأثير والقوة ما للوازع البدني؟

ثم هل العقوبات الصارمة تنقص عدد الجرائم؟ قد ظهرت إحصائيات تدل على أن صرامة العقوبات وقلة الجرائم تتناسبان طرديا وظهر بجانب ذلك إحصائيات لا تؤيد هذه النتيجة.

أما الإجابة عن السؤال فهذا يتوقف على طبيعة الشخص فما يطبق على شخص بعينه قد لا يجدي نفعا مع غيره.

فبعض الناس يسلك السبيل القويم خوفا من البوليس وبعضهم خوفا من الناس. بينما نرى بعضهم يسيرون فيه خوفا من الله سبحانه وتعالى وقد نجد هذه الأسباب مجتمعه كلها في شخص واحد ولكن الإنسانية الحقة لا تتمثل في أحد هؤلاء بل هناك من يسيرون في الطريق القويم ولا يحيدون عنه مهما كانت العوامل لا خوفا من عقاب ولا رغبة في ثواب؛ بل يسلكونه بحكم العادة التي تكونت عندهم من الصغر وتأصلت في نفوسهم، فلو أن جميع العقوبات اندثرت معالمها ومحيت من سجل الوجود وأصبحت أثراً بعد عين لوجدنا هؤلاء يسلكون الطريق المستقيم كما كانوا يفعلون من قبل، هذا هو المثل الأعلى الذي ننشده ونحاول بكل قوانا أن نغرسه في نفوس النشء، ومن الملاحظ أن العقوبات البدنية في طريقها إلى الانقراض بينما يزداد الاعتماد على العقوبات الأدبية، فنجد مثلا الطفل العادي "وهذا لا يمنع وجود الشواذ" لا يخاف العصا خوفه من فقدان سمعته عند مدرسيه أو أهله أو الجمعية التي ينتمي إليها، وما العقوبات الوازعة إلا وسائل سلبية ليس لها من الأثر والقوة ما للوسائل الموجبة التي يعول عليها في خلق التقاليد المدرسية التي تدفع الأطفال إلى الأعمال الصالحة التي تشرف المدرسة وترفع من قدرها إذ أن فخر المدرسة فيما يفعله الأطفال لا فيما يتركون فعله.

النظرية الثالثة: الجزائية

المذنب ينال جزاء ما قدمت يداه ويكفر عن ذنبه بالدم والدموع

ليتطهر منه ويعود نقي الصحيفة، فالغرض هنا من العقوبة الانتقام وتظهر هذه النظرية واضحة في "العين بالعين والسن بالسن" هذه النظرية إذا طبقت من ناحية الأحكام فلا يمكن تطبيقها من ناحية التربية فقد أخفقت في المدرسة لأن الذي يعتنقها ينظر إلى الفعل ولا يعني بالدافع إليه فهو يعاقب الطفل لعدم امتثاله لأوامر المدرسة سواء أكان ذلك عن نسيان أو جهل أو ثورة نفسية، وأخفقت على الخصوص ، لأن الإصلاح لا يتبع العقاب الجزائي حتماً، بل يتبعه في أغلب الأحيان قساوة في القلب ورغبة في الانتقام ويتجلى إخفاقها في المدرسة في أن الذي ينال العناية هو الذنب لا المذنب، ويجتهد المربي في جعل العقاب ملائما للجريمة بينما إلا وجب أن يجعله ملائما للمجرم نفسه– هذه بعض النظريات التي تفسر العقوبة وهي ذات أهمية عملية سواء أكان ذلك في الحياة العامة أم في المدرسة لأن العقوبة يختلف نوعها ووسائلها بالنسبة إلى ذنب بعينه وكذلك تختلف بالنسبة للأفراد المراد عقابهم لأنهم يختلفون اختلافاً كبيراً في الأمزجة والخلق والتركيب النفسي والجسمي.

وما يكون علاجا ناجعاً مع طفل بعينه قد لا يجدي نفعاً مع الآخر، لذلك وجب على المربي ملاحظة الاعتبارات المختلفة والسير في تربية الطفل بما تقتضيه أحواله الخاصة، ومتى ظهر له في حالة معينة أنه لخير الطفل أن يترك بدون عقاب على ما اقترف، فمن الواجب تركه لأن المراد من العقاب إنما هو الإصلاح لا الانتقام والقصاص، ومن الأطفال من

تكفيه النظرة كعلاج ناجع ومنهم من لا تؤثر فيه العصا، فكل طفل مشكلة في ذاته فمعاملتهم من ناحية التأديب معاملة واحدة كمعاملتهم بنفس الطريقة من جهة التعليم، فكلتاهما طريقة خاطئة، ومهما كانت الظروف فيجب ألا يلجأ المربي إلى العقاب البدني إلا في الحالات التي يتعذر عليه فيما حمل الطفل على إتباع الفضيلة والإقلاع عن الرذيلة بطريق النصح والإرشاد، والتي يظهر فيها إصرار الطفل وعناده.

والعقاب المنتج هو ما كان من جنس العمل وهو ما تفرضه الطبيعة على من يخالف نواميسها فإذا ما قرب الطفل يده من النار فإنها تسبب له الما، وسيأتي الوقت الذي يدرك فيه الطفل أن الألم ما هو إلا نتيجة طبيعية لهذا العمل وهذا النظام هو الذي يسير عليه الطفل في منزله قبل دخوله في الحياة المدرسية، وهو بعض النظام الذي يسير عليه إذا ما ترك المدرسة ونزل إلى ميدان الحياة.

وما دمنا اعتبرنا المدرسة جزءاً من المجتمع الخارجي أو هي مجتمع صغير فلم لا نسير على هذا النظام، فإذا رأينا طفلاً يستولي على أدوات جاره مثلا فما علينا إلا أن نأخذ منه أدواته الخاصة ونعطيها لذلك الجار فمتى ذاق الطفل مرارة الحرمان من متاعه فسوف يقلع عن ذلك الأمر فيما بعد، ومتى رأى المربي أن طفلا من الأطفال يمزق الأوراق وينثرها في أرض الحجرة أو الحديقة فلا يكون بالحرمان عقابه من الفسحة كما يفعل البعض إذ ما العلاقة أو الارتباط بين الحرمان ونثر الأوراق إنما العقاب النافع هو أن يفهم المربي

الطفل أن نثر الأوراق يشوه نظام الفصل ويلزمه نجمعها بنفسه ومتى ذاق مرارة جمعها بنفسه من هنا وهناك استفاد من ذلك درساً لا ينساه في مستقبله ولا يتعود ذلك الخطأ، وهو فوق ذلك درس لزملائه.

هذا مذهب "سبنسر" في العقاب ، وقد انتقد في مواضع عدة لا داعي لسردها خشية الإطالة، أما العقاب بالضرب والصفع فلا يصح توقيعه إذ لا فائدة ترجى من تعذيب أبدان الأطفال بالضرب والحبس وغيرها من الوسائل الكفيلة بكسر إرادتهم وإذلال نفوسهم، ومن الناس من يقول إن العقاب خير وسيلة لردع الطفل فهو يحدث في نفسه، ألماً يرتبط بالجرم فيمنع الطفل من تكراره وعلى مر الأيام يصبح اجتنابه عادة ثابتة، ولكن من العبث القول بأن تكرار فعل ما تحت تأثير الخوف يحوله إلى عادة ثابتة فهذا يتنافى مع علم النفس الحديث الذي يقول إن من شروط تكوين العادة أن يصحب المران عليها لذة نفسية ومن ذلك ترى أن العقاب يحل مشاكل الأطفال فإذا ما وقعنا العقاب على طفل من الأطفال لأنه يكذب أو يخل بالنظام نجد حالته تزداد تعقيداً فبعد أن كانت جريرته الكذب تصبح الكذب ومحاولة النجاة من العقاب، والمربي لا يفهم أن الكذب مرض من الأمراض التي يجب معالجتها ولا يجد لتلك المعالجة إلا ذلك الدواء العتيق وهو الضرب، وفي الحقيقة ليس هذا دواء بل مسكن وقتي فيستريح المربي لتلك النتيجة وما درى أن تعاليمه سوف تنقلب رأساً على عقب إذا ما خلا الطفل بنفسه.

وواجب المدرس في ذلك الوقت أن يكون كالطبيب بإزاء المريض، فعليه أن يعالج الأسباب التي تضطر الطفل إلى قول الكذب أو الخروج عن النظام، وإفهامه حقيقة ذنبه بطريقة تتناسب مع عقله، فليس الضرب إذا سبيلا إلى الإصلاح بل هو اعتراف صريح بالضعف وضيق الحيلة، وفضلاً عن ذلك فإن له أضراراً أدبية منها:

١- تصبح العلاقة بين المربي والطفل علاقة نفور وكراهية وعدم ثقة، فبدل أن يرى الطفل في المربي أباً وصديقاً ومرشداً يرى فيه عدواً لدوائه يريد أن يقتص منه ويعاقبه ولا شك أن مثل تلك العلاقة لا تهذب الأخلاق ولا تحسن السلوك.

٢- أما أكبر الأضرار التي تنشأ عن العقوبات أنها تربي في الطفل الخوف من العقاب بدل تنفيره من الرذيلة وغرس روح محبة الحق والفضيلة في نفسه.

ومن نتائج هذه الصفة الممقوتة الجبن والخداع والحماقة وبذلك ينشأ الطفل متقلباً ضعيف الإرادة لا يثبت على حال، تحركه العوامل المحيطة به فيندفع تارة إلى الأمام وأخرى إلى الخلف فيصبح كالريشة في مهب الرياح لا رأي له ولا عزيمة.

ومما لا شك فيه أن أعمال مثل هذا الشخص محكوم عليها بالفشل والإخفاق.

ويلاحظ أن العقوبات البدنية لا تزال فاشية في بعض مدارسنا مع أن

هناك قانونا صريحا يحرمها تحريما باتا، ولكن قليلا من المدرسين والمدرسات من يفهم أن لا فائدة ترجى من تعذيب الأطفال ويعتقدون أن الأخلاق ما هي إلا نتيجة الخوف والواقع أنه آفة تفتك بالأخلاق فتكاً ذريعاً، فالعقاب البدني إذا لا يهذب أخلاقا ولا يقوم معوجا وهو يكسر الإرادة ويميت الشخصية، وإنما تربي الأخلاق بما يتخذه المربون من الوسائل النافعة وتقوي الإرادة في جو من الحرية والتفاهم فلا يجبر الطفل على عمل شيء يخالف رغبته، إلا إذا أقنعه المربي بفائدته، وبذلك يشب الطفل قوي العزيمة لا تتغلب عليه عوامل الشر.

يقول بلوتارك "إني أصرح أنه يجب أن يؤخذ بيد الطفل بالحسنى حتى يستطيع أن يتخلق بالأخلاق الفاضلة ولكن لا يجب مطلقاً أن يكون ذلك بالضرب والصفع والمعاملة القاسية.

فعلى المربين أن يرقوا بالأطفال إلى درجة يرون فيها أن سبل الفضيلة خير السبل فيسلكون بدافع من أنفسهم، وهذا هو المثل الأعلى للتربية.



الفهرس